المملكة المغربية



المجلس الأعلى للتعليم

# دفاتر التربية والتكوين

# Cahiers de l'éducation et de la formation

العدد
3
شتنبر - 2010

ملف

## الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية

## دفاتر التربية والتكوين
### منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة



**الناشر**

المجلس الأعلى للتعليم

**التحرير**

المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح أ 2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط ـ المعاهد
تلفون : 05 37.77.44.25 ـ فاكس : 05 37.77.46.12
البريد الإلكتروني : dafatir@cse.ma
عنوان الموقع الإلكتروني : www.cse.ma

**إنجاز وطبع**

مكتبة المدارس
12، شارع الحسن الثاني ـ الدار البيضاء
الهاتف : 43 / 42 / 05 22.26.67.41 ـ الفاكس : 05 22.20.10.03
البريد الإلكتروني : lipadec@almadariss.ma
الموقع على الوِب : www.almadariss.ma

**توزيع**

سابريس



رقم الإيداع القانوني : 2009 PE 0120
ملف الصحافة : 22/ 09 ص . ح
ردمـد : 0955 - 2028

# المحتويات

## «مع القارئ»

ترسيخا لدينامية التواصل المستمر مع قراء «دفاتر التربية والتكوين»، انكبت هيئة التحرير على استثمار الاستمارات التي تفضلوا مشكورين بتعبئتها وبعثها. وتتلخص الاقتراحات والملاحظات عموما في قضايا من قبيل : توقيت إصدار الدفاتر وحجمها ؛ لغة النشر ؛ إمكانية إصدار بعض الدراسات والأبحاث ضمن منشورات الدفاتر ؛ التواصل والإعلام والاشتراك...

في هذا الصدد، ومع التنويه بالاهتمام المتزايد الذي ما فتئ هذا الإصدار يحظى به من قبل الفاعلين التربويين، تود هيئة التحرير أن تدلي بالتوضيحات التالية :

- إن توقيت إصدار «الدفاتر» بوتيرة ثلاثة أعداد في السنة على الأقل، يعد خطوة تأسيسية يتجه كل الطموح نحو توطيدها كمكتسب والانتقال بها إلى وتيرة بأعداد أكثر في السنة ؛
- تظل «الدفاتر» مفتوحة أمام مساهمات مختلف الفاعلين التربويين بخصوص نشر دراساتهم وأبحاثهم في إصدارات مستقلة، شريطة استيفائها لضوابط النشر وللمعايير المعتمدة من قبل لجان القراءة التي تشتغل تحت إشراف هيئة التحرير ؛
- سعيا إلى التواصل مع أكبر عدد ممكن من القراء، ومد الجسور مع ثقافات العصر ولغاته، فإن «الدفاتر» وإن كانت تعتمد العربية كلغة أساسية للنشر، فإنها تعتبر أن فسح المجال أمام مساهمات بلغات أخرى يشكل مصدر انفتاح وإغناء ؛
- ترحب هيئة التحرير بالراغبين من القراء في الاشتراك المنتظم في «الدفاتر»، لذلك تضع رهن إشارتهم قسيمة معدة للتعبئة ابتداء من هذا العدد.

من ناحية أخرى، بادر بعض القراء إلى اقتراح مواضيع للملفات المبرمجة في «الدفاتر». وهي مواضيع ستتم دراسة إمكانية إدراجها في أعداد مقبلة.

إن هيئة التحرير إذ تثمن هذا الاهتمام اليقظ الذي عبر عنه القراء الكرام بهذا الإصدار، تؤكد أنها ستعمل على تمتين قنوات التواصل معهم في إطار دينامية خصبة ومحفزة على الاجتهاد الجماعي، هدفها الارتقاء المستمر بـ «الدفاتر» وجعلها بحق رافدا من روافد البحث التربوي الداعم لمدرسة مغربية متجددة جديرة بعصرها.

*المدير المسؤول*

# ملف العدد

## الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية

# تقديم

ثمة دواع ثلاثة، على الأقل، تملي اختيار محور الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية موضوعا لملف العدد الثالث من «دفاتر التربية والتكوين» :

- يتمثل الداعي الأول في كون الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية توجد في صميم العملية التعليمية التعلمية وفي عمق العلاقة البيداغوجية ؛
- يكمن الداعي الثاني في الحضور القوي للكتاب المدرسي في عمليات التدريس والتعلم مقارنة بباقي الوسائط التعليمية الأخرى ؛
- أما الداعي الثالث فيتجلى في كون الدينامية المتجددة التي يعرفها ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال، تسائل موقع الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية التقليدية، وتدفع إلى التفكير في الموارد الديداكتيكية التي تتطلبها المدرسة المعاصرة.

في ضوء هذه الاعتبارات، يمكن اقتراح مداخل للإسهام في هذا العدد، منتظمة من خلال المحاور التالية :

## 1- موقع الكتاب المدرسي ضمن الوسائط التعليمية

يهدف هذا المحور إلى مساءلة موقع الكتاب المدرسي في منظومتنا التربوية ضمن باقي الوسائط التعليمية : ما هي المكانة التي ينبغي أن يحتلها الكتاب المدرسي بالقياس إلى الوسائط التعليمية الأخرى كالوثائق المكتوبة وما توفره تكنولوجيا الإعلام والاتصال من معلومات وأدوات وغيرها ؟ كيف تتفاعل هذه الوسائط فيما بينها على مستوى الممارسة في علاقتها بالأهداف المتوخاة من العملية التعليمية ؟

## 2- إنتاج الكتاب المدرسي واستعماله وتقويمه

يطرح هذا المحور مجموعة من الأسئلة المرتبطة بكيفية إنتاج الكتاب المدرسي واستعماله وتقويمه، من بينها : ما هي التصورات التي تحكم إنتاج الكتب المدرسية وتأليفها ؟ هل تستجيب الكتب المدرسية الحالية لحاجات المدرس والتلميذ ؟ ما مدى ملاءمة الكتاب المدرسي للأهداف التعليمية ؟ إلى أي حد يساير التطورات التي يعرفها الحقل التربوي تنظيرا وممارسة ؟ ما مدى إسهام تعدد أنواع الكتب المدرسية في الرفع من جودة العملية التعليمية ؟ وفق أية مؤشرات يتعين تقويم الكتب المدرسية ؟

## 3- إبداعية المدرس والكتاب المدرسي والوسائط التعليمية

يتناول هذا المحور علاقة الوسائط التعليمية، بما فيها الكتاب المدرسي، بإبداعية المدرس : كيف يتعامل المدرسون حاليا مع الكتاب المدرسي ؟ ما هي الطرق المثلى لاستثمار الكتاب المدرسي وباقي الوسائط التعليمية بغاية تطوير التعليم وتحسينه وتنمية التعلمات ؟ ألا يحد التقيد بالكتاب المدرسي من استقلالية المدرس وقدرته على الإبداع ؟

## 4- الكتاب المدرسي بين النسق التعليمي والنسق الاجتماعي

يركز هذا المحور على الكتاب المدرسي من حيث وظيفته الديداكتيكية ودوره في نقل المعارف والتصورات والقيم، ويبحث في مدى استجابة المعارف التي يتضمنها لحاجة التلميذ المغربي، ومدى ملاءمة القيم التي ينقلها لتطلعات المجتمع المغربي.

إن المقالات المنشورة في هذا العدد لاتدعي الإحاطة بكل المحاور المذكورة أعلاه. كل ما نطمح إليه هو أن تسهم في حفز التفكير المثمر والبناء في سبيل الارتقاء المستمر بمنظومتنا الوطنية للتربية والتكوين.

*هيئة التحرير*

# الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية

محمد بن الحاج
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي
طانطان

## مقدمة

منذ وقت ليس بالهين، سعت وزارة التربية الوطنية الوصية عن قطاع التعليم إلى إصلاح المنظومة التعليمية إيمانا منها بالدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في تحقيق تربية جيدة وتنمية شاملة[1]، ولجعل المنظومة التربوية قادرة على رفع تحديات العصر، وقاطرة للتنمية البشرية.

وقد جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين ليترجم هذه الرغبة الحثيثة، من خلال تبني فلسفة تعليمية جديدة تستجيب لمتطلبات التجديد المعرفي والبيداغوجي، تجسدت خطوطها العريضة في مجموعة من الدعامات الأساسية التي تطمح إلى تحقيق الجودة في التربية والتكوين وبناء الفرد والمجتمع على حد سواء.

على أن هذه الفلسفة لم تبق حبيسة التصور النظري، بل كان من اللازم ترجمتها إلى فعل من خلال البرنامج الاستعجالي الذي يسعى إلى تطبيق مقتضيات الميثاق الوطني وأجرأتها، وتسريع وتيرة الإصلاح، وتجاوز الاختلالات والأعطاب بتبني مشاريع كبرى تروم إعطاء نفس جديد للمنظومة التربوية عبر تجديد مقرراتها وبرامجها ومناهجها، وتطبيق مجموعة من المقاربات الديداكتيكية والفلسفات البيداغوجية والمراهنة على استثمار الرأسمال البشري، وجعل المتعلم في قلب منظومة التربية والتكوين.

ومن جملة العناصر التي استأثرت باهتمام بالغ، نجد الكتاب المدرسي الذي جاء الحديث عنه في سياق إصلاح المنظومة التربوية بشكل عام، حيث طرحت هذه القضية في الدعامة السابعة المتعلقة بمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية من المجال الثالث المعنون بـ «الرفع من جودة التربية والتكوين»، في القسم الثاني من الميثاق الوطني للتربية والتكوين المتعلق بمجالات التجديد ودعامات التغيير[2].

## 1- تعريف الكتاب المدرسي

غالبا ما تستعمل لفظة الكتاب مقرونة بوصف «المدرسي» تمييزا له عن باقي الكتب المعرفية والثقافية الأخرى الموجهة لشرائح وفئات مختلفة من القراء والمتلقين. فما المقصود بالكتاب المدرسي ؟ وما هي مواصفاته ومرتكزاته ؟ وما هي الفئة التي يستهدفها ؟ وهل يستجيب الكتاب

1- العربي السليماني، المعين في التربية، مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، طبعة : 1430- 2009. ص : 13.

2- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الرباط، 8 أكتوبر 1999، ص : 47.

المدرسي، في صورته الراهنة، لطموحات المتعلم وانتظارا ته؟ وما هي المكانة التي يحتلها ضمن الوسائط التعليمية الأخرى ؟

تلك أسئلة وغيرها تطرح نفسها في هذا المقام، لأن الإجابة عنها من شأنه أن يسلط الضوء على بعض الجوانب الغامضة في هذا الموضوع، ويحفز على مزيد من البحث والتنقيب.

رغم تعدد تعاريف الكتاب المدرسي وتنوعها، فإنها تجمع على جعله أحد الدعامات الأساسية في العملية التعليمية ـ التعلمية. فقد عرفه «المنهل التربوي» بكونه «الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا»[3]، وهو أيضا الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور ؛ إنه هو والمدرس المصدران الأساسيان للمعرفة. وعرفه «باسكال غوسان» قائلا : الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين. والكتاب المدرسي يقترح دروسا تترافق مع وثائق وصور، خطاطات، خرائط، نصوص، إحالات بيبليوغرافية... وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو تستنسخ لهذا الغرض. ويضم الكتاب المدرسي كذلك تمارين تسمح بتقويم مكتسبات التلميذ، ويعتمد على إجراءات ديداكتيكية خاصة[4].

وبالجملة، يعتبر الكتاب المدرسي أداة تعليمية أو وسيلة تربوية من أهم الوسائل التعليمية ضمن عناصر المناهج الدراسية ؛ فهو تفصيل وتوضيح عملي لما يقترحه المنهج، ومساعد قوي في إكساب المتعلم الحقائق العلمية المنظمة، ووسيلة في يد المدرس لتنفيذ المقررات الرسمية بمستواها ومحتواها المحددين. وهو إلى جانب هذا وذاك من أكثر الأدوات التعليمية استخداما في المدارس، و يعد ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية ؛ فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها. إنه يتضمن المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها للتلاميذ[5].

ولما كان الكتاب المدرسي يؤدي دور الوسيط بين التلميذ والمادة والمدرس، ويشكل إحدى الركائز الأساسية التي قامت عليها فلسفة الإصلاح، فقد كان من اللازم البحث عن مواصفات جديدة للكتاب المدرسي تتجاوز النمطية التقليدية، وفلسفة الكتاب الوحيد الذي كان معمولا به في النظام التعليمي القديم، وترتقي إلى انتظارات المتعلم وتلبي طموحاته وميوله وحاجاته النفسية والوجدانية والاجتماعية والفكرية والمعرفية في مختلف الأسلاك التعليمية. فهل يستجيب الكتاب المدرسي الحالي لهذه المواصفات ؟

---

3- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي ـ معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية ـ ، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط : 2006 . ج 2، . ص 575 .

4- سعيد أراق الكتاب المدرسي : أي قيم ؟ لأي تلميذ ؟ مجلة علوم التربية، العدد 40، السنة 2009، ص : 111 .

5- الاستعمال الوظيفي لكتاب اللغة العربية ـ المنهاج الجديد ـ، مقال مرقون للأستاذ محمد حمسك المؤطر التربوي بجهة كلميم ـ السمارة، ص : 1.

## 2- مرتكزات الكتاب المدرسي ومواصفاته

لاشك أن الكتاب المدرسي عرف في السنوات الأخيرة نقلة نوعية ؛ سواء من حيث المادة التي يحتويها، أو من حيث تنظيم هذه المادة وطرق تقديمها للمتعلم، حيث وضعت مجموعة من المعايير والمواصفات التي تستجيب لحاجات المتعلم الوجدانية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، وللتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعلوماتية المتسارعة. ويمكن حصر هذه المواصفات في العناصر الآتية :

- **مواصفات معرفية** : تتجلى في جعل الكتاب المدرسي وسيلة لإكساب المتعلم المهارات وتنمية كفاياته وتربيته على القيم، وبناء معارفه الضرورية التي تقوم من خلال نظام المراقبة المستمرة، وتجعله قادرا على الاندماج في الحياة العملية.
- **مواصفات اجتماعية** : بأن يلبي طموحات الآباء وأولياء التلاميذ بشأن تصورهم لمقاصد التعليم وغاياته.
- **مواصفات علمية وديداكتيكية** : بأن تكون محتوياته وطرق بنائه قابلة للتنفيذ وتراعي السياق الزمني وظروف الأداء المهني، وذلك بتوظيف المبادئ والتصورات والطرائق الديداكتيكية التي تيسر استيعاب التعلمات، الوضعية المسألة، الأنشطة الديداكتيكية المتنوعة...
- **مواصفات فنية وتقنية** : تتعلق بتحديد المقاس وجودة الورق وعدد الصفحات وطبيعة الصور والرسوم وجودة الغلاف وطريقة التصفيف ... [6]

إذا كانت جودة الكتاب المدرسي تقاس بمدى حضور هذه المؤشرات أو غيابها، فإن الناظر في كتب اللغة العربية المخصصة للسنة الثانية من سلك البكالوريا، بعين العدل والإنصاف، يجدها غير منصفة للتلميذ سواء من خلال محاور (وحدات، مجزوءات) تقادم عهدها واستنفذت بحثا وتنقيبا، لازلنا نثقل بها كاهل متعلم لا حول له بها ولا قوة، أو من خلال تضخم محاورها بشكل يجعل التلميذ ضائعا بين دروبها الملتوية، عاجزا عن تمثل محتوياتها واستدخالها، فيستكين للراحة والتكاسل والخمول، أويصرف وكده وهمه إلى التشغيب وزرع بذور اليأس والإحباط بين عدد غير قليل من أقرانه ورفقائه. فأين هو مبدأ التخفيف ؟

أما عن كتب المؤلفات، فأزعم ـ من خلال تجربتي المتواضعة في الميدان ـ أنها لاتتوافق والمستوى المعرفي للتلاميذ وقدراتهم الفكرية، إذ كيف يمكن أن يصير مؤلف من عيار «الظاهرة»، جعله صاحبه أطروحة لنيل أعلى شهادة جامعية، قضى خلالها سنوات طوالا في البحث والتنقيب والتشذيب والتهذيب والتبويب حتى استوى على سوقه، أن نرغم تلامذتنا على قراءته وتمثل قضاياه الأدبية والنقدية، وفك رموزه ومغالقه، وقد شق الكتاب على غيرهم ممن هم أكثر دربة وإلماما ومعرفة ؟

---

6- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ـ المنتدى الوطني للإصلاح، المكتسبات والأفق، الوثائق الكاملة وخلاصات الأشغال، يوليوز 2005، ص : 131.

وفيما يتعلق بالكتاب المخصص للسنة الثانية من سلك الباكالوريا (الشعب العلمية)، فإننا لمسنا، في هذا المقام، تبرم التلاميذ وامتعاضهم من بعض المحاور المخصصة للمجزوءة الأولى والمجزوءة الثانية المتسمة بطابع العلمية والتقريرية الجافة في حين وجدناهم يجنحون إلى المحاور الأدبية ذات الطابع السردي الحكائي.

وإذا تجاوزنا المادة العلمية وطرق تبويبها والأخطاء المطبعية والمعرفية والمنهجية التي وجدت فيها مرتعا خصبا، نجد أن أثمان هذه الكتب لا تتناسب والمستوى الاجتماعي للأسر. ولعل مثل هذه الاختلالات هي التي دفعت غير واحد من المهتمين بالشأن التربوي إلى التعبير عن عدم رضاهم عن الكتاب المدرسي في شكله الحالي وتقديم البدائل الممكنة، مثل الأستاذ أراق في سياق حديثة عن مدى ملاءمة الكتاب المدرسي الحالي. من الناحية الثقافية والقيمية، ينتهي إلى القول «إن جزءا كبيرا من مضامين هذه الكتب لا تتوفر فيها ـ على المستوى التربوي والثقافي ـ عناصر الملاءمة مع الشعارات التي حملها الإصلاح، والتي تراهن على جعل التلميذ في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية، والوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، ومنح الأفراد فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات»[7].

ليس قصدنا، ونحن نورد هذه الملاحظات، التنقيص من قيمة كتبنا المدرسية، أو الطعن في مصداقيتها، وإنما التنبيه إلى مواطن الخلل التي لم تتخلص منها كتبنا المدرسية، والتي تعرقل سير وتيرة الإصلاح. ولعل الإحساس بخطورة هذا الأمر، هو الذي دفع الأستاذ عبد الله ضيف إلى التساؤل : «هل هناك شفافية واضحة بين المؤلفين ؟ لماذا تحدد مدة إعداد الكتاب المدرسي في وقت وجيز، أقل من ثلاثة أشهر، لماذا لا يفتح باب المنافسة لمدة طويلة (أكثر من سنة) بحثا عن الجودة وإتقانا للكتاب المدرسي ؟»[8]. وهو الأمر الذي حفز الدكتور جميل حمداوي إلى تقديم مجموعة من الحلول والبدائل ؛ فهو يرى أن تحقيق الجودة التربوية لايتأتى إلا بتوفير الكتب المدرسية في الوقت المناسب وبأثمان معقولة، وملاءمة كثافة المحتويات مع السياق الزمني للسنة الدراسية، والتخفيف من محتويات بعض الكتب المنتمية لمجال العلوم الطبيعية والفيزيائية والكيميائية والرياضيات والاجتماعيات والتربية الإسلامية... وتغيير المقررات الدراسية بما يتلاءم والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لمواكبة المستجدات العلمية والتقنية. ولابد أيضا أن تتأسس الكتب المدرسية على معايير الحداثة والمعاصرة وجودة المحتويات والشكل، مع توحيد اللجان التي تضع الكتب المدرسية، وإعطاء الأستاذ حرية اختيار كتاب المقرر المناسب ومراعاة مستوى الفئة المستهدفة، وتنويع المصادر في إعداد المادة المعرفية لإنجاح العملية البيداغوجية داخل الفصل الدراسي، وأن تكون محتويات الكتب المدرسية تتسم بالحيوية والدينامكية، مستجيبة لواقع التلميذ ومحيطه الاجتماعي[9].

---

7- سعيد أراق، **الكتاب المدرسي**، مرجع سابق ص : 113.

8- عبد الله ضيف، **من الأهداف إلى الكفايات** : دراسة تحليلية في طرق ومناهج التدريس ـ مطبوعات الهلال. وجدة، ط 5 : 2006، ص : 28 ـ 29.

9- جميل حمداوي، **من قضايا التربية والتعليم**، سلسلة شرفات 19، منشورات الزمن، طبعة 2006. ص : 150 ـ 151.

## 3-أهمية الكتاب المدرسي ضمن الوسائط التعليمية الأخرى

مما لاشك فيه أن الكتاب المدرسي يكتسي أهمية بالغة في المنهاج التربوي، نظرا لما يسهم به في بلورة الرؤية التعليمية التي تحددها الفلسفة التربوية للمجتمع، ولما يسهم به من غايات وأغراض تعليمية، تتجلى في القيم والمثل والأفكار المراد نقلها إلى المتعلم. وهو لم يعد أداة يتقاسمها الأستاذ والتلميذ فقط، بل أصبح رؤية اجتماعية وسياسية[10]. ولا يخفى ما للكتاب من أثر في العملية التعليمية ـ التعلمية ؛ فهو المنهل الذي يغرف منه التلميذ معارفه، والوسيلة الفاعلة في تشكيل أفكاره وميوله وسلوكه، وهو خير معين يسترشد به الأستاذ على أداء عمله، وإعداد دروسه والتخطيط لها. فلا يمكن للمدرسة أن تؤدي وظيفتها التربوية من غير كتاب مدرسي، ومن غير تعليم لاستعمال الكتاب.

والواقع أن الكتاب المدرسي مهما كانت جودته وإتقانه، لا يمكن أن يحل محل الأستاذ في العملية التعليمية، كما أن فعاليته تبقى رهينة بمدى توظيفه الجيد، وذلك بالتعرف عليه وعلى توجيهاته، وطريقة تبويبه، وتنفيذ مفرداته، وإرشاد التلاميذ لاستعماله استعمالا سليما، بقراءته قراءة سابقة على الدرس، وتحديد الأنشطة المستهدفة، والاهتمام بالمعينات الواردة فيه كالصور والأمثلة والأسئلة... وتشجيعهم على التعليق، ورفض الإجابات السطحية، أو الترديد الحرفي لعبارات الكتاب. كما ينبغي استغلال ما فيه في قيم واتجاهات والعمل على تثبيتها وترسيخها بين جماعة الفصل، والاستعانة بمصادر المعرفة الأخرى لتدارك ما قد يعتريه من نقص وقصور.

وليس معنى هذا أنه ليس للأستاذ الحق في التصرف في الكتاب المدرسي، بل خولت له هذه الإمكانية حسب مقتضى الحال، وفوضت له سلطة تقديرية يعتصم بحبلها كلما اقتضت الضرورة ذلك ؛ كأن يباشره بالحذف أو بالإضافة أو بالبسط والتوسع، وفق حاجات التلاميذ وميولهم ووضعياتهم التعليمية ـ التعلمية، وحسب ما يراه مفيدا لها، عونا على إنجاحها. كما يضطر أحيانا ـ للتغطية على بعض النقص والقصور الذي يشكو منه الكتاب المدرسي ـ إلى الاستنجاد ببعض الأدوات التكميلية التي تعرف بين المهتمين بالشأن التربوي بالوسائل أو الوسائط التعليمية.

## 4- تعريف الوسائط التعليمية

هناك اتجاهان في تعريف الوسائط التعليمية : يذهب الاتجاه الأول إلى جعل الوسائط التعليمية، كل الأشخاص والأحداث والأدوات التي من شأنها أن توفر الظروف المواتية لجعل المتعلم يكتسب المعارف والمهارات والمواقف، بينما يحصرها الاتجاه الثاني في الأدوات الكهروميكانيكية التي تستغل كوسيط بين المتعلم والمادة المدروسة. وبالجملة هي كل الوسائل السمعية والبصرية (التسجيلات الصوتية ـ الأفلام ـ السبورة ـ الصور الفوتوغرافية ـ الخرائط ـ اللوحات والبطاقات ـ النصوص التاريخية ـ الخطب الرسمية ـ الخطاطات والرسوم البيانية ـ المتاحف والمعارض ـ الرحلات)...، التي يستعين بها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم،

---

10- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي ـ الكتابة العامة ـ مديرية المناهج ـ الرباط ـ نونبر 2007، ص : 9.

ولجعل المتعلم يكتسب المعارف والمهارات والمواقف والقيم. وقد أطلقت على هذه الوسائط أسماء متعددة منها ؛ وسائل الإيضاح والوسائل البصرية والوسائل السمعية والوسائل المعينة والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم. وهي تعني جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة.

## 5- أهمية الوسائط التعليمية و أنواعها

تكتسي الوسائط التعليمية أهمية كبرى في العملية التعليمية ـ التعلمية ؛ وهي الأهمية التي نبه إليها **الميثاق الوطني للتربية والتكوين** من خلال إدماج التكنولوجيا الجديدة للإعلام والتواصل في الواقع المدرسي[11]. فهي، من جهة، تساعد المتعلم على تنمية ملاحظته وصقل مهاراته وذوقه وسلوكه، وتولد في نفسه الرغبة في البحث وتحقيق الذات. ومن جهة أخرى، تساعد المدرس على أداء مهمته التعليمية، وتسهم في التحسين من جودة التعليم والتعلم وتجعل الدرس أكثر تشويقا وإثارة بالتغلب على نمطيته وكسر رتابته، ومن ثم إضفاء طابع الحيوية والنشاط على الدرس واستقطاب أكبر عدد من التلاميذ وإشراكهم في بناء الدرس.

سبقت الإشارة إلى تعدد هذه الوسائط وتنوعها، لذا سأقتصر على ذكر بعضها لأهميتها، ويأتي في مقدمتها :

### أ- السبورة

وهي أداة تعليمية لا تخلو منها حجرة دراسية، وهي ليست وسيلة بصرية فحسب، بل أداة يمكن توظيفها من عدة أوجه كالكتابة والرسم. وهي تقوم بدور الوسيط بين المتعلم والمدرس، إذ بواسطتها يتم توضيح بعض الحقائق والأفكار، اعتمادا على الرسوم البيانية والتوضيحية ؛ كما تساعد على عرض الكلمات والتعاريف والملخصات. على أن الاستخدام الجيد للسبورة يكون رهينا بنظافتها والتموقع الجيد لمستعملها، بحيث يكون في مكان مواجه للتلاميذ أثناء عملية الشرح.

### ب ـ الصورة الفوتوغرافية

أصبحت الصورة تحتل مكانا متميزا ضمن الوسائط البيداغوجية المستعملة في المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها، نظرا لدورها التواصلي في عملية التعليم والتعلم بحيث أصبحت تطغى على المطبوع. ولعل هذه الهيمنة هي التي دفعت الأستاذ امحمد عليلوش إلى التنبيه إلى خطورة تغليب كفة الصورة على كفة الكتاب قائلا : «فالتخلي عن النص المقروء قد يقتل فينا شيئا الرغبة في التحليل والتركيب والاستنتاج ويجعلنا نكتفي بالإلقاء في حساب ملكة التجريد والتأمل والتفكير الصوري (الاستهلاك السلبي للصورة)»[12]. ويمكن الحديث في هذا السياق عن ثلاثة أنماط من الصور البيداغوجية، هي : الصور الفنية وصور التسلية والصور الإخبارية.

---

11- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرجع سابق، ص : 54.

12- امحمد عليلوش، التربية والتعليم من أجل التنمية، مطبعة النجاح، البيضاء، ط. 2007 : 1، ص : 61.

### ج ـ وظائف الصورة

تؤدي الصورة عدة وظائف معرفية من أهمها : الوظيفة التجسيدية والوظيفة الإيضاحية والوظيفة التنظيمية والوظيفة التوجيهية والوظيفة التحويلية[13].

### د ـ المكتبة المدرسية

تعتبر المكتبة المدرسية من الوسائل التعليمية الهامة نظرا لدورها الوظيفي التي تقوم به في المنظومة التربوية، وفي بناء مجتمع العلم والمعرفة.

تنهض المكتبة المدرسية بوظائف متعددة ؛ فهي تعتبر وسيلة لتشجيع التلاميذ على القراءة والبحث والتنقيب، وتمدهم بالمعارف والمعلومات المكملة لما يدرسونه في الفصل، كما أنها تروي فضولهم المعرفي وتلبي حاجاتهم ورغباتهم الذاتية، « وتعمل على تطوير عمليات التعليم والتعلم والتكوين، وإكساب التلميذ عادتي القراءة والكتابة. فالمكتبة لم تعد «أكسيسوار» في العملية التربوية ـ التعليمية، بل أصبحت عنصرا كامل العضوية في عملية التنشئة الاجتماعية، وطرفا فاعلا في خدمة أهداف المدرسة والمجتمع»[14]، وتغرس في التلميذ بذور الانفتاح وقبول الاختلاف، وتضخ في عقله دماء جديدة تجعله محصنا ضد عوامل الهدم والتخريب.

---

13- عبد الجليل أميم، الوظيفة البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي، مجلة علوم التربية، ع : 40، ماي 2009، ص : 74 ـ 75 .

14- محمد باداج المكتبة المدرسية : مقاربة أولية في تحديد بعدها الوظيفي ومقتضيات التفعيل، مجلة علوم التربية، ع : 34، يونيو 2007 ، ص : 125.

# معايير تصور وإعداد الكتاب المدرسي

عبدالله الويزي
مفتش تربوي للتعليم الابتدائي
الحاجب

## تقديم

إن تناول موضوع الكتاب المدرسي يجد مشروعيته في الظرفية الراهنة للنظام التعليمي بالمغرب. ونظرا لأهميته ولارتباطه بمختلف عناصر المنهاج، فإن الكتاب المدرسي ينبغي أن يندرج ضمن القضايا المطروحة في صلب الإصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية.

## 1- تحديد مفهوم الكتاب المدرسي

**ماذا نقصد بالكتاب المدرسي ؟**

يرى ألان شوبان[1] أن الكتاب المدرسي في عمومه، يحيلنا على كل مؤلف معد لأغراض تعليمية. وهو بذلك موجه لكل التلاميذ ولجميع المستويات والشعب، والى المدرسين كذلك. وفي السياق نفسه، يقيم تمييزا بين المراجع المدرسية وبين الكتب المدرسية ويوضح أن **المرجع المدرسي** هو «كتاب يعرض المفاهيم الأساسية لمادة معينة ولمستوى معين». ويندرج في هذا الصنف دفاتر التمارين والأشغال التطبيقية التي تستجيب لحاجات برنامج تعليمي. أما **الكتب المدرسية** الأخرى، فهي كل المؤلفات التي لا ترتبط ببرنامج تعليمي، والتي يتم اللجوء إليها في إطار تكميلي كالقواميس والموسوعات...الخ. وسنقتصر على اصطلاح الكتاب المدرسي للدلالة على «المراجع المدرسية» بالمعنى الدقيق.

## 2- طبيعة الكتاب المدرسي وموقعه

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الظواهر السوسيوتربوية التي أفرزتها الأنظمة التربوية الحديثة. فقد اكتسب خلال مراحل تطوره سلطات اختلفت باختلاف أهدافه ووظائفه.

وبالنسبة للنظام التعليمي ببلادنا، وفي ظل الظروف الحالية للمدرسة المغربية، يعتبر الكتاب المدرسي العمود الفقري للمنهاج التربوي، إذ يشكل المصدر الوحيد الذي يعكس مضامين المنهاج التعليمي، ويترجم مستويات البنية التعليمية وتمفصلاتها. لذلك يظل على المستوى التربوي الأداة التي تكتسب أكبر سلطة محركة للفعل التعليمي التعلمي.

فلا شك أنه من أهم الوسائط الديداكتيكية وأكثرها استعمالا في جميع مستويات البنية التعليمية، سواء من طرف المدرسين أو التلاميذ أو الآباء.

1- A. CHOPIN, ***Manuels scolaires; histoire et actualités***. Pédagogie pour demain. Hachette - Paris, 1992.

على المستوى الاقتصادي، يشكل الكتاب المدرسي المنتوج الرئيسي لصناعة وتوزيع الكتاب بالمغرب ؛ ويكفي أن نشير إلى أن سوق الكتاب المدرسي تمس على مستوى التعليم المدرسي 127 096 6[2] مستهلكا لأكثر من نوع واحد من الكتب المدرسية. وإذا أخذنا في الاعتبار ثمن كل نسخة، يتبين حجم النشاط الاقتصادي الذي يروجه الكتاب المدرسي.

واعتبارا للمكانة المركزية التي يحتلها هذا الكتاب المدرسي بين الوسائط الديداكتيكية وموقعه في المنظومة التربوية، ونظرا لتأثيره في مسار التمدرس، فان أمر تصوره وإعداده لابد وأن ينطلق من تحديد دقيق لأهدافه ووظائفه ويحترم مجموعة من الضوابط والمعايير الموضوعية والعلمية.

## 3- أهداف الكتاب المدرسي ووظائفه

يهدف الكتاب المدرسي إلى :

- أن يكون أداة تساهم، إلى جانب عناصر أخرى، في تحقيق جودة التربية والتكوين ؛
- أن يرمي إلى تنمية كفايات التعلم الذاتي المستديم ؛
- أن يعمل على تعزيز التمكن من الكفايات الأساسية ؛
- أن يسهم في تنمية مختلف جوانب الذكاء لدى المتعلم ؛
- أن يساهم في تحقيق التفاعل بين التعلمات وبين محيطها السوسيوثقافي والاقتصادي ؛

أما وظائف الكتاب المدرسي، فيمكن إجمالها في ما يلي :

- **وظيفة تربوية** تتمثل في تنظيم أنشطة التعليم والتعلم وفق مقاربات منهجية تحقق أهداف المنهاج في أقل وقت وبأقل جهد ممكنين ؛
- **وظيفة اجتماعية** تتمثل في كونه يلعب دور الموازن[3] «Agent d'équilibre» بين الثقافة المدرسية والثقافة الاجتماعية، ويرسخ الثقافات والقيم التي يعانقها المجتمع ؛
- **وظيفة سوسيوثقافية** تتجلى في كونه يؤدي دور الحامل والمروج للقيم والمعايير الثقافية الأصيلة التي تحقق روح المواطنة لدى المتعلم من جهة، ودور النافذة التي يطل من خلالها هذا الأخير على العالم الخارجي من جهة ثانية.

## 4- المعايير الضابطة لتصور وإعداد الكتاب المدرسي

انسجاما مع هذه الأهداف وتلك الوظائف، واعتبارا لكون الوضعية المأمولة للكتاب المدرسي في بلادنا، بما تتطلبه من شروط للجودة والتلاؤم لا تتحقق إلا من خلال تصور الكتاب المدرسي على أساس أنه مشروع علمي وتربوي، يستلزم مراعاة جملة من المعايير الموضوعية نصنفها في ثلاثة مستويات: تربوي وديداكتيكي وتقني.

---

2- وزارة التربية الوطنية، موجز إحصائيات التربية (2008 - 2009)، الإصدار الرقمي، ص : 12.

3- وثيقة وزارة التربية الوطنية، الملقى التربوي حول الدراسة الخاصة بالكتاب المدرسي، أكاديمية سطات، 30 أبريل 2001.

### 1.4- المستوى التربوي

يتضمن المستوى التربوي المعايير التالية :

- **معيار الملاءمة مع المنهاج** : ينطلق تصور الكتاب المدرسي من فلسفة تربوية واضحة المعالم، استنادا إلى منهاج يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات الوطنية والحضارية، ويعتبر العلاقة النسقية التي تربط الكتاب المدرسي بباقي مكونات المنهاج، عاملا محددا لاختيار مضامينه وطرق اشتغاله.
- **معيار الملاءمة السوسيوثقافية** : ويقتضي أن يعكس الكتاب المدرسي القيم الثقافية الوطنية والحضارية للمجتمع دون إغفال الخصوصيات الجهوية والمحلية في أفق ترسيخ الهوية الثقافية المجتمعية. من جهة أخرى، يفترض أن يراعي مستوى تطور المجتمع ويساهم في تقريبه للمتعلم، وذلك من خلال إدراج قضايا وإشكالات ثقافية جديدة ومعاصرة (ثقافة حقوق الإنسان، التنمية، الديمقراطية، البيئة...).
- **معيار الملاءمة السيكولوجية** : ويركز هذا المعيار على مراعاة خصوصيات الفئة المستهدفة، باعتبار أن كل الانشطة المقدمة مركزة حول شخص المتعلم. كما يعني هذا التلاؤم اعتماد طرائق تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، والتركيز على أنشطة تفاعلية تمكن المتعلم من المساهمة في بناء الكفايات وتوظيف مكتسباته منها في وضعيات جديدة.
- **معيار الملاءمة البيداغوجية** : يتعلق الأمر هنا بالمقاربات البيداغوجية المعتمدة في عملية التعليم والتعلم، كأن يعتمد الكتاب المدرسي على مقتضيات بيداغوجيا الإدماج مثلا.

ومن زاوية ثانية، من الضروري استناد هذه المقاربات إلى النشاط الذاتي للمتعلم من خلال إعطاء الأولوية للوضعيات التي تستثمر الصراع السوسيومعرفي « Le conflit sociocognitif »[4] لدى المتعلم بين مكتسباته وبين المشكلات الجديدة التي يسعى الى معالجتها.

### 2.4- المستوى الديداكتيكي

يشمل هذا المستوى المعايير التالية :

- **معيار تنظيم المحتوى على أساس ديداكتيكي** : لا يمكن تصور عمل تعليمي منفصل عن المحتويات المعرفية التي تعتبر مادة اشتغاله. وعليه، فان هذا المعيار يركز على تحديد نوع المعارف وتبيان طبيعتها. وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين :

ـ معارف تكتسب لذاتها (Savoir) ؛

ـ معارف تكتسب من أجل توظيفها (Savoir-faire) ؛

ـ معارف تعتبر كأدوات لتنمية مؤهلات التوافق لدى المتعلم (Savoir-être) ؛

4- وثيقة وزارة التربوية، مرجع سابق ـ الخلاصات العامة، ص : 5.

من ناحية ثانية، يركز هذا المعيار على **النقل الديداكتيكي** للمعارف، بمعنى الانتقال من مستوى المعرفة العالمة بمفاهيمها ومنطقها الداخلي إلى مستوى المعرفة المدرسية التي يتحدد فيها القدر المراد تقديمه من هذه المعرفة وكيفية مقاربته، مع عدم السقوط في الاختزال المشوه للمعارف عند تبسيطها.

على المشتغل بإعداد الكتاب المدرسي الأخذ بعين الاعتبار هذه المرتكزات الديداكتيكية أثناء تنظيمه لمحتويات ومضامين المرجع الذي يشتغل عليه.

- **معيار الملاءمة الأكاديمية للمحتويات** : يطرح هذا المعيار في الوقت الراهن بشكل أكثر إلحاحا مما مضى. فهو يقتضي من الساهرين على إعداد الكتب المدرسية أن يتوخوا الدقة والمصداقية في المعارف المقترحة، ويستلزم تحيين المعارف كلما اقتضى الأمر ذلك، كما يفرض طرح المعرفة العلمية بشكل موضوعي تفاديا للإسقاطات الإيديولوجية من طرف المدرس الذي سيقوم بتمريرها.

- **معيار المقاربة الفارقية** : والمقصود به اعتماد مدخلات وأنشطة متعددة ومتنوعة تسمح بمسارات فارقية تناسب القدرات المتفاوتة لتلاميذ القسم الواحد، وتمكن في النهاية من حصول التعلم لدى الجميع ؛ بدل تقديم مسار واحد يؤدي إلى تنميط تفكير التلاميذ فيقبر إمكانيات المتفوقين ويقيد الضعفاء منهم بمسار قد لا يستطيعون استيعابه ومسايرته.

- **معيار التحكم في أدوات التعلم الذاتي** : ويفترض هذا المعيار أن الكتاب المدرسي لا يستطيع تقديم كل المعارف المرتبطة بموضوع واحد، ومن ثم وجب على واضعيه أن يقدموا مفاتيح منهجية تسمح للمتعلم باكتساب كفايات تدبير تكوينه الذاتي خارج الكتاب المدرسي.

- **معيار الملاءمة اللسنية والتواصلية** : تم تصنيف هذا المعيار في المستوى الديداكتيكي بدل المستوى التربوي نظرا لما للغة الخطاب من أثر في تقديم المادة المعرفية، وبيان منطقها ودورها في تيسير أو تعقيد تعلم المادة (مثال الرياضيات). يقتضي هذا المعيار اختيار مستوى الخطاب الذي سيؤطر المادة المعرفية، وآليات التواصل التي ستساعد المتعلم على استيعاب المادة المعرفية المراد بناؤها. وخير مثال على هذا المعيار ما نجده في تقديم المفاهيم الرياضية ؛ فالخطاب الذي يقدم المفهوم والتعليمات التي ترافق الأنشطة الرياضية قد تعقد استيعاب المفهوم وتجعل المتعلم حبيس الفهم اللغوي قبل أن ينتقل إلى الفهم الرياضي المراد التعامل معه.

### 3.4- المستوى الشكلي والتقني :

يتضمن هذا المستوى المواصفات الشكلية العامة التي تسمح باستغلال الكتاب المدرسي على أفضل وجه، والجوانب التقنية والفنية المتدخلة في إنتاجه المادي :

### أ- المواصفات الشكلية العامة[5]

- تنظيم وتهيئة فضاء الكتاب المدرسي ليصبح أكثر جاذبية وتحفيزا للمتعلم ؛
- وضع منهجية مبسطة لاستثمار الكتاب المدرسي بشكل واضح وسليم في إطار تعاقد بيداغوجي يحدد ما سيقدمه الكتاب المدرسي وما ينبغي على التلميذ إعداده لاستيعاب المضامين ؛
- وضع جدول إجمالي يقدم الكفايات المستهدفة والمحتويات الموضوعاتية والمكونات والأنشطة المرتبطة لضمان المحافظة على سمة الشمولية وعلاقة التكامل بين مختلف مكونات المنهاج ؛
- وضع دليل للمفاهيم والمصطلحات الأساسية بلغتين ؛
- إدراج المراجع البيبليوغرافية للمحتويات قصد تعويد المتعلم على التوثيق والنزاهة الفكرية.

### ب ـ الجوانب التقنية والفنية

ويتعلق الأمر بالتقديم المادي للكتاب المدرسي :

- **صفحة الغلاف** : بطاقة هوية الكتاب (العنوان ـ المادة ـ المؤلفون ـ المستهدفون ـ سنة الطبع، مصادقة وزارة التربية الوطنية) ؛
- **جمالية الكتاب** : نوع الورق، حجم الكتاب، الألوان التي تم توظيفها ؛
- **الحروف المطبعية** : حجمها، وينبغي أن تراعي المقاييس المتعارف عليها علميا ؛
- **الصور والرسوم والمبيانات** : أن تكون خالية من أية إشارة أو علامة من شأنها أن تمس بالمقدسات الوطنية والدينية والثقافية ، وخالية من الإشهار المقصود أو غير المقصود ؛
- **كتلة الكتاب المدرسي**، وملاءمته مع البنية الجسدية للمتعلم ؛
- **شروط إدارية وتنظيمية**، تتعلق بالثمن والمنافسة الشريفة ؛

تلكم كانت بعض المعايير الواجب الالتزام بها في إعداد الكتاب المدرسي، وقد أقرتها الأدبيات التربوية على المستوى الدولي وخلصت إليها اللجن المختلفة التي اشتغلت على إعداد تصور الوضعية المأمولة للكتاب المدرسي المغربي. نأمل أن تتحقق كل هذه المعايير أو جلها في الكتب المدرسية المقبلة لنتجاوز النقائص التي تكتنف المجهودات التي بدلت في التجارب السابقة.

---

5- وزارة التربية الوطنية، وثيقة الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي، دجنبر 2001، ص : 22 ـ 33.

## قائمة المراجع المعتمدة


- **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**، يناير 2000.
- Alain CHOPIN, ***Manuels scolaires ; histoire et actualité*** pédagogie pour demain, Hachette, 1992.
- François RICHAUDEAU, ***Conception et production des manuels scolaires, Guide pratique-*** UNESCO, 1979.
- ***Actes du séminaire sur l'évaluation des manuels scolaires***, MEN, 1999.
- **استراتيجية تطوير التربية العربية**، منظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1979.
- **ندوات حول تقويم الكتاب المدرسي**، وزارة التربية الوطنية ـ مديرية تقويم النظام التربوي، 1999.
- **أعمال الملتقى التربوي حول الدراسة الخاصة بالكتاب المدرسي** ـ تقديم النتائج، سطات ـ أبريل، 2001.
- **دفتر التحملات الإطار الخاص بالكتاب المدرسي** ـ الصيغة المؤقتة، غشت، 2001.
- **دفتر التحملات الإطار الخاص بالكتاب المدرسي** ـ الصيغة النهائية، دجنبر، 2001.

# أسئلة أولية حول تقويم الكتاب المدرسي

يوسف العماري
مركز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي بالعرائش

يحتل الكتاب المدرسي مكانة أساسية في سيرورة العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للأستاذ والتلميذ على حد سواء، خاصة إذا تذكرنا أن غيره من الوسائط التي قد تُستخدَم في السياق التربوي لم تترسخ بعد، على الأقل في سياقنا التربوي المغربي. يعزز هذه الفكرةَ العامةَ التشخيصُ الذي ورد في التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم سنة 2008، حيث ورد أن الكتاب المدرسي «يمثل الدعامة التعليمية الرئيسية، وذلك بمساهمته بشكل كبير في اكتساب المعارف والخبرات»[1]. لكن، بالرغم من هذه المكانة المميزة والبارزة، وربما بسببها، لا تحظى الكتب المدرسية، عندنا على الأقل، بما يكفي من التفكير والفحص والبحث، وكأن ظهوره الثابت المألوف بين يدي المعلمين والمتعلمين، يحجب ما قد يحوم حوله من تساؤلات. وكما لاحظ «دومينك بورن» (Dominique BORNE) بحق، فإن «الكتاب المدرسي شخصية بلغت من الألفة على مسرح القسم درجة تُنسي أحيانا التفكير في طبيعته ووظيفته»[2].

## 1- سؤال المنظومة التربوية

يعرف «جوزيف بوث» (Joseph POTH) الكتاب المدرسي «باعتباره كتابا لتعلم مجزأ ومتدرج، بمقاطع زمنية يومية أو أسبوعية متمفصلة بعضها مع بعض ومبنية تبعا لقدرات الانتباه لدى الطفل»[3]. وبشكل أكثر تدقيقا، يعرفه كل من «كزافيي روجِرز» (Xavier ROEGIERS) و« ف.م جِرار» (F.-M. GERARD) كما يلي : «إنه أداة مطبوعة، مبنية على نحو قصدي بحيث تندرج ضمن سيرورة تعلم ما، لأجل تحسين نجاعته. وله خواص مميزة عديدة :

- فهو يؤدي وظائف مختلفة متصلة بالتعلمات ؛
- ينصب على أهداف تعلم مختلفة ؛
- يقترح أنواعا مختلفة من الأنشطة التي يُظن فيها خدمة التعلم»[4].

---

1- التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتعليم 2008، التقرير التحليلي : ملاءة الكتب المدرسية والوسائط التعليمية، ص : 70.

2- Dominique BORNE (rapporteur), « ***Programme de travail 1997-1998, thème 2 : le manuel scolaire*** », La documentation Française : Le manuel scolaire, juin 1998.

3- Joseph POTH, « ***Initiations aux techniques d'auteurs, Guide pratique Linguapax n°2*** », Centre International de Phonétique Appliquée, Mons, 1997.

وقد عرفته مجموعة قيادة المفتشية العامة للتربية الوطنية بفرنسا، ضمن التقرير سالف الذكر حول تقويم الكتاب المدرسي، كما يلي :

"Le groupe de pilotage a choisi une définition pragmatique : a été considéré comme manuel scolaire tout support pédagogique (livres ou fiches) qui doit être acquis par l'élève (lycée) ou qui est mis à sa disposition par l'établissement (école primaire et collège)."

4- F.-M. GERARD, X. ROEGIERS, « ***Des manuels scolaires pour apprendre: Concevoir, évaluer, utiliser*** », DE BOECK, 2003.

لذلك، فلا مبالغة في القول إن الكتاب المدرسي وجه من الأوجه التي تتقدم بها أية منظومة تربوية، وإن تحليله وتقويمه لابد أن يستتبعا تحليل وتقويم المنظومة ككل، أو على الأقل، أن تتقاطع في تناوله أبعاد النسق الذي يضمه. فليس الكتاب المدرسي في نهاية المطاف شيئا آخر غير أداة لتنزيل البرامج الدراسية والتوجيهات الرسمية، ومن ورائها الأهداف العامة والمقاصد الكبرى للنظام التربوي. ولما كان من المفترَض أن تتم سيرورة بناء الكتاب المدرسي واستعمالاته وتقويمه في ظل تنسيق كامل بين كافة الفاعلين الأساسيين في تلك المنظومة، فإنه يمكن النظر إليه باعتباره البؤرة التي تتركز فيها وحولها نجاعة مختلف عمليات التدخل التربوي والبيداغوجي وإجراءات أي إصلاح تربوي.

## 2- سؤال الوعي والممارسة

يبدو أن الوعي بهذا الأمر كان حاصلا في أذهان القيمين على الشأن التربوي المغربي خلال عشرية الإصلاح، حيث تم الإقرار صراحة بالمكانة المركزية للكتاب المدرسي في عملية مراجعة البرامج التي فرضتها مقتضيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بل ورُبِطت به نتائج تلك المراجعة ربطا وثيقا. فقد اعتُبر «أداة ومرآة للإصلاح». فالمجهودات المبذولة في مجال المناهج لن يكون لها أي وقع على الطرائق التعليمية وعلى التعلمات إلا إذا اقترنت بإصلاح فعلي للكتاب المدرسي باعتباره أهم الموارد الديداكتيكية بالنسبة للمتعلمين والأساتذة معا. فالكتاب المدرسي هو الذي يبلور التوجهات التربوية للنظام التعليمي والاختيارات البيداغوجية المؤسسة للبرامج، ويمكن من تجسيدها وأجرأتها. بل أكثر من ذلك، فهو الذي يعكس مستوى جودة النظام التربوي. وأخيرا، فإن الكتاب المدرسي هو الدعامة الديداكتيكية التي تهيكل مواصفات مواطن الغد»[5].

وبقدر ما ينم مثل هذا الكلام عن رسوخ الوعي بأهمية الكتاب المدرسي، بقدر ما يتيح استشراف مدى خطورة التعامل غير الحذر مع عمليات تأليفه واستعماله وتقويمه، وما لذلك من آثار أكيدة على نجاعته...

## 3- سؤال المعطيات

ينبغي أن يكون الجواب عن سؤال مدى نجاعة الكتاب المدرسي جوابا مركبا يأخذ بالحسبان :

- منزلة الكتاب المدرسي ودوره وآثاره المنتظرة وأهدافه المرجوة ؛
- واقع يتميز بـ :

ـ غياب دراسات علمية ومؤسساتية تفصيلية مدققة تشمل مختلف الكتب المدرسية المقررة ؛

ـ غياب شبكات تقويم واضحة ومتفق حولها تمكن مستعملي الكتاب المدرسي من أداة تقويم موحدة.

5- كلمة السيد وزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، في افتتاح الملتقى التربوي حول تقويم إصلاح الكتاب المدرسي، بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني، الرباط، 4-3 ماي 2005.

فلئن تركنا جانبا الآراء العامة حول «كثرة» الكتب المدرسية، و«ثقل وزنها»، و«غلاء ثمنها»، وغير ذلك مما يُتداول هنا وهناك حول هذا الجانب أو ذلك من جوانب العملية التعليمية ؛ وفيما خلا بعض الدراسات الفردية لبعض الأساتذة، المنشورة على نحو متناثر بين حوامل ورقية و/أو رقمية، فإنه لمن الغرابة حقا، والخطورة بمكان، أننا لا نملك اليوم، حول تقويم نجاعة الكتب المدرسية، ومدى استجابتها لأهداف المنظومة التربوية، ولمقتضيات العملية التعليمية التعلمية كما تجري عمليا داخل الفصول الدراسية، من المعطيات ما من شانه أن يصف «واقع الحال»، ويستشرف آفاق المآل.

## 4- سؤال التواصل

يلاحظ أن الأستاذ والتلميذ، وهما المعنيان مباشرة بالكتاب المدرسي، يوجدان في ما يشبه حالة من العزلة التامة عن شبكة المتدخلين في عملية تأليف الكتاب واستعماله ومراجعته. عزلة يعمقها انعدام الاتصال المؤسساتي الأفقي بين أساتذة نفس المادة و/أو المستوى التعليمي، أو على الأقل هشاشة هذا الاتصال أو انحصاره في مستوى الاتصال الشكلي ضمن مجالس يعرفون، أو يظنون، أنه لا فائدة منها ولا ثمار تُرجى من وراء أعمالها، طالما أن الاتصال المؤسساتي العمودي يشكو هو الآخر من آفات أخطر. وحتى اللقاءات التربوية التي خُصصت، بتوجيهات رسمية، لتدارس الكتب المدرسية، والتي يُفترَض أن أعمالها سُجلت ضمن تقارير، فإنه لم يتمخض عنها أي عمل تركيبي يوضح الإشكالات المطروحة، ويبرز آفاق حلها ومعالجتها، أو على الأقل يقدم توجيهات لنمط التعامل معها داخل الفصول الدراسية.

## 5- تعددية الكتاب : نفس الإحراجات.. مضاعفة

إن ما قلناه عن الصعوبات التي تواجه تقويم نجاعة الكتب المدرسية وأثرها على تحصيل التعلمات وتحقيق الأهداف التعليمة، يصدق على تأليف الكتاب المدرسي، والانتقال من العمل بالكتاب الوحيد إلى تعددية الكتاب المدرسي. ويمكن القول إن تعددية الكتاب المدرسي تطرح نفس الإشكالات والإحراجات التي يطرحها تقويمه على نحو أعظم خطورة. وإذا علمنا أننا على مشارف لحظة جديدة من لحظات التعامل مع الكتاب المدرسي عنوانها: الجيل الثاني من الكتب المدرسية، جاز لنا أن نتساءل عن وجاهة «تطوير» التجربة قبل التقويم الجدي والجاد للحظتها السابقة.

لقد أبرزنا في مناسبات سابقة بعض الاختلالات التي عرفتها كتب مادة الفلسفة للسنة الثانية بكالوريا، وقلنا إن الكتب المدرسية الثلاثة المقررة في هذا المستوى لا تصلح أن تكون، إن بقيت على حالها، أداة مدرسية جديرة بهذا الإسم، وذلك لكونها عبارة عن :

ـ كم هائل من النصوص سيئة الترجمة إلى درجة تقويل النص ما لا يقول، وأحيانا كثيرة تقويله عكس ما يقول. وعند مقارنة أحد الكتب بالأخرى، نجد أنها تترجم نفس النص ترجمات متباينة، وأحيانا متناقضة.

ـ أطروحات متنافرة لنفس الفيلسوف بين هذا الكتاب أو ذاك ؛

ـ مقاربات متباينة لنفس المفهوم أو نفس الإشكالية[6].

لا يمكن أن ننكر ما قد يترتب على مثل هذه الاختلالات من آثار مدمرة على التدريس أولا، وعلى تقويم تحصيل التلاميذ ثانيا ؛ كما لا يمكن أن نخفف من وقعها، لأنها تطال ما يعد «أساسيا» في الدرس وتقويمه. هذا عدا المشكلات التي يمكن أن تكون أمرا عاديا «مقبولا» خارج قاعات الدرس، ولكن وجودها ضمن العنصر الذي «يبلور ويجسد ويمكن من أجرأة التوجهات التربوية للنظام التعليمي والاختيارات البيداغوجية المؤسسة للبرامج» ليعد مؤشرا واضحا على عمق الخلل وخطورته.

## خلاصة

في ظل تعدد المسالك الجامعية التي يتحدر منها الأستاذ المغربي الحالي، وفي انتظار إصلاح شامل وجذري لمنظومة التكوين الأساسي والمستمر للأساتذة، يمكن القول، إجمالا، «إن من شأن كتاب مدرسي جيد أي يخفف من نقص تكوين الأساتذة، وأن يمكن التلاميذ من أداة تعليمية فعالة تساعدهم على العمل وتحثهم على الاجتهاد.. وتبرهن التجربة أن النقص الذي يعتري بعض الكتب التي وضعت رهن إشارة الأساتذة والمتعلمين قد يلعب دورا حاسما في فشل العديد من الإصلاحات..»[7].

6- أنظر على سبيل المثال :

ـ آفاق التحرير السائب لتأليف الكتاب المدرسي، نموذج نقل نصوص «في رحاب الفلسفة»، الاتحاد الاشتراكي، العددان 8956-8957، غشت 2008.

ـ حول تناول مفهوم «المقابلة للتكذيب» في الكتب المدرسية لمادة الفلسفة، الاتحاد الاشتراكي الأعداد : من 9147 إلى 9150، من 11 إلى 15 أبريل 2009.

ـ «العقلانية العلمية» في الكتب المدرسية لمادة الفلسفة للسنة الثانية بكالوريا، الاتحاد الاشتراكي، 2-3-4 يونيو 2009.

والمقالات منشورة على موقع الأساتذة المبرزين : www.marocagreg.com

7- Joseph POTH, «*Initiations aux techniques d'auteurs*», op. cit, p 7.

# تقويم الكتب المدرسية
# بين اتخاذ القرار ومشكلة المعايير

محمد مكسي
مفتش التعليم الثانوي التأهيلي

تندرج قضية تقويم الكتب المدرسية في إطار الإشكالية العامة التي تطرحها هذه الكتب. ويمكن تفكيك هذه الإشكالية إلى المظاهر الآتية : التصورات، الإعداد، الاستعمال، صناعة هذه الكتب، تقويمها، مرورا بتأليفها والتدريس بها، ومختلف أنواعها، ناهيك عن الاختيارات والتوجهات المتحكمة في كل العمليات التي تقتضيها.

في هذه المقاربة، يمكن التمييز بين مستويين متباينين في إشكالية تقويم الكتاب المدرسي : مستوى التقويم النوعي لهذا الكتاب وتوظيفه ومستوى تقويم حصيلة مكتسبات المتعلمين. يقوم المستوى الأول على تقديم رؤية نقدية للكتاب نفسه وكذا وسائل إعداده وشروط توظيفه والآثار التي يخلفها. ويعني الأمر هنا تلك الرؤية النقدية للمشروع في كليته إعدادا وتوظيفا ؛ في حين يعنى المستوى الثاني بتلك المكانة التي يخصصها الكتاب المدرسي لتقويم حصيلة المتعلمين من حيث تحكم التلاميذ ودرجات إتقانهم لهذه المكتسبات، ومن حيث وضع إجراءات الدعم والعلاج التي تفرزها التعلمات، غير أن هذا المستوى الثاني يرتبط في المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية بالإشكالية الخاصة والنوعية لمفهوم التعلم كما هو في تصور الكتاب المدرسي، ومن هنا ضرورة استبعاده عن إشكالية تقويم الكتب المدرسية وطرائق توظيفها.

إذا تجاوزنا هذا التمييز بين المستويين، فإن تعريف الأساس الذي يرتكز عليه التقويم يصبح أمرا لا غنى عنه. يعني التقويم تجميع المعطيات المنسجمة التي تستجيب لمتطلبات تقويم الكتاب المدرسي وفحص درجات المطابقة بين هذه المعطيات (المعلومات) والمعايير المطابقة للأهداف التي تم تحديدها في البداية أو تلك المعطيات التي تمت مراجعتها وتدقيقها خلال المسار التقويمي.

بناء على هذا التعريف المتقدم، يمكن استخلاص المظهر الأول في عملية التقويم، ويتمثل هذا المظهر في كون عملية التقويم عملية موجهة لإعداد البيانات التي ستساهم في اتخاذ القرار، ذلك أننا نجد أنفسنا أمام إصدار حكم أو صياغة تقدير ما، وذلك بناء على التمييز المنهجي بين ما يعد «تقويما» (Evaluation) وما يعد «تقييما» (Estiamtion). في هذه الحالة يكون الحكم أو التقييم منبثقا من عمليات تجريبية (Processus empirique) غالبا ما تستند إلى الحدس أو الانطباع أو معايير ضمنية ؛ لكن التقويم في جوهره، وفي سياق الكتب المدرسية، عمليات ممنهجة ومبنية على معايير واضحة هدفها اتخاذ قرار ما. وفي هذا السياق، لا بد من التمييز بين العمليات الآتية :

ـ تقويم حصيلة إنجاز المتعلم في نهاية السنة الدراسية بغاية إصدار قرار يقضي بانتقاله أو عدم انتقاله إلى المستوى الموالي ؛

ـ تقويم إنجازه بغاية اقتراح إجراءات تعالج ثغراته ؛

ـ تقويم مدى مطابقة واحترام الكتاب المدرسي للمنهاج الوطني بهدف إجازة استعمال هذا الكتاب وطبعه ونشره وتوزيعه.

ـ تقويم مدى إتقان المدرسين لاستعمال الكتاب المدرسي بغية إصدار قرار ينص على إعداد برنامج تكويني لفائدة المدرسين. في إطار هذا التمييز، يجمع خبراء تقويم الكتب المدرسية من أمثال «أندريه دوبيرتي» و «دوكتيلي» على مسألة ذات أهمية قصوى، وهي أن المقوم غالبا ما يكون صاحب القرار، كما هو الأمر بالنسبة للمدرس الذي يقوم مكتسبات المتعلم من أجل اقتراح سبل لعلاج الثغرات، أو أنه يعد ما يلزم من المعطيات والمعلومات التي تبني عليها السلطات المعنية (وزارة التربية الوطنية) قرارها، وقد تلجأ الوزارة المعنية إلى خبير محايد ومستقل لتقويم الكتب المدرسية. ويجمع الخبراء على أنه لا جدوى من تقويم يمكن أن يؤدي إلى تعديل كتاب مدرسي حديث النشر أو مطبوع بوفرة ملحوظة، غير أنه بإمكاننا تقويم استعمال هذا الكتاب بالارتكاز على أنواع من القرارات التي تفضي إلى استعمال جملة من المعلومات وتكوين المدرسين، أو إعداد دليل يساعد المدرسين على الاستفادة من الكتاب. كما يمكن اللجوء إلى جداول خاصة تصحح الأخطاء الواردة في هذا الكتاب ؛ وقبل استهلاك المخزون بثلاث سنوات، يستحسن تقويم نوعية الكتاب بغية اتخاذ قرار تغييره، وإذا كان لابد من هذا التغيير، فإنه يتعين علينا التساؤل عن التعديلات الأولية التي يمكن تقديمها أو الاحتفاظ بنفس الكتاب. في هذه الحالة، يسعى وضع الترتيبات التي يمكن اللجوء إليها لعلاج الثغرات على مستوى الشكل والمضمون.

بناء على فرضية أن المعلومات الواردة في التقويم هي الأساس الموجه لاتخاذ القرار، فإن هذا الأخير (القرار) لا يكون معروفا في البداية، وإلا فلن تكون هناك حاجة إلى التقويم، لكن هذا لا يمنع من امتلاك فكرة مجددة عن نوع القرار الذي يتعين علينا اتخاذه .

ينبغي أن يؤسس التقويم على أهداف مرتبطة بالقرار المزمع اتخاذه. وتقودنا هذه الملاحظة الأخيرة إلى أن أول سؤال ينبغي طرحه عندما نكلف بإنجاز تقويم للكتاب المدرسي، هو كالآتي : ما نوع القرار الذي يتعين علينا اتخاذه؟ وبناء على الجواب الذي نقترحه لهذا السؤال : ما هي الأهداف التي سأحددها لإعداد هذا النوع من أنواع القرار؟

قد لا تكون الأهداف محددة تحديدا نهائيا، فقد نكون مضطرين إلى إعادة معايير مطابقة للأهداف، ومن هذه المعايير نذكر ما يأتي: هل يمكن لهذا الكتاب أن يستعمل، وكما ألف، في القسم ؟ هل محتواه مضبوط ؟ هل باستطاعته تطوير التعلم ؟ ... الخ. تسمى هذه المعايير معايير اتخاذ القرار، وهي تختلف عن معايير التقويم رغم ترابطهما. إن مسألة المعايير ليست بالأمر الهين، والمثال الآتي، المتعلق بمعيار تقويم استعمال الكتاب المدرسي، يوضح ذلك : إن هدف هذا المعيار هو تحديد ما إذا كان ضروريا تنظيم أيام تكوينية لفائدة المدرسين الذين يستعملون هذا الكتاب أو

ذاك. وبإمكان المقوم هنا أن يلجأ إلى نوع واحد من المعايير : هل يستعمل المدرسون فعلا هذا الكتاب كما تصور ذلك مؤلفوه ؟ إن الجواب هنا يقتضي جمع معلومات مرتبطة بهذا الموضوع، وإعداد تقارير مبنية على ما تمت ملاحظته. وبإمكان المقوم الاعتماد على المعيار الآتي : هل حقق التلاميذ تطورا ملحوظا منذ بداية استعمالهم لهذا الكتاب ؟

عندما يكون الأمر متعلقا بالمعايير التي ينبغي استعمالها، فإن هناك قاعدة ذهبية غالبا ما يتم تطبيقها. فبعد الإحاطة بكل أنواع القرارات التي يمكن اتخاذها وتحديد الأهداف، فإنه لابد من تحديد كل الفاعلين المعنيين بالعملية، وتوضيح أدوارهم وتأثيرهم، وكذا وضع معايير تأخذ في اعتبارها كل هؤلاء الفاعلين. والمقصود بالفاعلين هنا : التلاميذ، المفتشون، المدرسون، المرشدون التربويون، أولياء التلاميذ.

يتطلب تقويم الكتب المدرسية، تجميع نوعين من المعطيات : الوقائع ويقصد بها المعلومات القابلة لأن تحول إلى أهداف ؛ والتمثلات، وتعني آراء وتصورات لأشخاص معنيين بالتقويم. أما تقويم الوظائف، فيمكن مقاربته اعتمادا على بعض المداخل العلمية من مثل المداخل التي اقترحها كل من (ماري جيرارد) و (كزافيي روجرز)، في كتابهما «تصور وتقويم الكتب المدرسية»[1].

وفي هذه المداخل نجد التقويم يشمل الوظائف الآتية :

- تقويم الوظائف المرتبطة بالتعلم ؛

- الوظائف المرتبطة بالحياة اليومية والمهنية ؛

- الوظائف بحسب نوع الكتاب المدرسي : أ - الكتاب المغلق، ب - الكتاب المفتوح ؛ الكتاب المدرسي المفتوح من حيث المحتوى ؛ الكتاب المدرسي المفتوح من حيث الطريقة ؛

- الوظائف المرتبطة بالمدرس ؛

- تقويم الوظائف المرتبطة بالمستوى الإعلامي العلمي ؛

- تقويم الوظائف المرتبطة بالمستوى الإعلامي العام ؛

- الوظائف المرتبطة بالتكوين البيداغوجي الخاص بالمادة ؛

- الوظائف المساعدة على التعلم وتنظيم الدروس والوحدات والمجزوءات ؛

- الوظائف المرتبطة بتقويم المكتسبات.

عندما تثار الوظائف ذات العلاقة بالتعلم، يجد مقوم الكتاب المدرسي نفسه أمام أهم تيمة من تيمات النقد الموجه للكتب المدرسية. وتأتي هذه الأهمية من اعتبار الكتاب المدرسي أداة لنقل المعارف. والنقل هنا غالبا ما يكون نقلا موجها وغير مفتوح إلا على المعارف. إن سمة الانغلاق

1- François Marie GERARD - Xavier ROGER, ***«Concevoir et Evaluer des Manuels Scolaires»***, 1993.

التي يتسم بها النقل لا تأخذ في اعتبارها مسار التلاميذ، على الرغم من وجود مقاربات تشدد على ضرورة عدم حصر النقل المعرفي في عمليات أو سيرورات تعلمية محددة بشكل قبلي ومسبق.

إن التوجيهات العامة التي تقترحها هذه المقاربات، غالبا ما تسير في اتجاه جعل الكتاب المدرسي أداة تسمح للمتعلم بتحقيق هذا النقل المعرفي، على أساس إقدار التلميذ على أن يكتب معطيات خاصة، ومفاهيم وقواعد وصيغا وأحداثا تاريخية أو مصطلحات اجتماعية، وأن يكون قادرا لا على إعادة هذه المعارف وتكرارها فحسب، ولكن على تطبيق مهارات معرفية ذات الارتباط بالمفاهيم والقواعد. من هنا تبرز خاصية القدرة على استعمال تلك المفاهيم في سياق مزدوج : سياق النقل الخاص بالمعرفة المدرسية باعتبارها جزءا من المعرفة العالمة، وسياق النقل الديداكتيكي (Transposition Didactique). ومن الأمثلة على ذلك :

- القدرة على تصريف فعل في مختلف صيغه وأزمنته ؛
- القدرة على أن يذكر خصائص نبتة معينة ؛
- القدرة على تذكر البنيات : إعادة تحليل بعض القصائد من أجل إبراز خصائص أسلوب شاعر ؛
- القدرة على تحديد الموقف الذي ينبغي اتخاذه عمليا في حالة اندلاع حريق أو وقوع حادثة ؛
- القدرة على الترتيب الكرونولوجي لسلسلة أحداث معينة.

من المعلوم في مجال تقويم الكتاب المدرسي، أن النقل المعرفي لا يشكل بمفرده مرتكزا من مرتكزات إعداد هذه الكتب. فثمة وظيفة أخرى غدت في سياق مشروعات إصلاح التعليم من أهم أهداف تطوير التعلمات.

إن الكتب المدرسية في تصورها وإعدادها وصناعتها وتقويمها، تهدف إلى تطوير الكفايات والقدرات والمهارات. ولا غرابة أن يكون الموجه هنا مؤسسا على بيداغوجيا الكفايات.
تعني وظيفة تطوير الكفايات (القدرات والمهارات) أن الكتاب المدرسي موجه إلى إكساب المتعلم طرائق ومواقف وأساليب العمل والحياة. ويفسر هذا المنحى المؤسس على الكفايات سر ظهور كتب مدرسية تحمل هذه العناوين الدالة على أساس التكوين بالكفايات (الطرائق ؛ الطرائق والتقنيات)، كما هو الشأن بالنسبة للكتب المدرسية التي تعنى بتعليم اللغات. ومثل هذه الكتب تحفز على التكوين العلمي وتعلم طرائق ومهارات التلخيص والتوسيع وكتابة المقدمات والعرض والخاتمة، وتمد المتعلم بآليات الحجاج وتكوين الرأي والدفاع عنه، كما تعلم مهارة تنظيم المعلومات والبحث عنها.

عندما نكون بصدد إكساب المعارف، فإن التشديد غالبا ما يتم على موضوع التعلم، لكن عندما يكون الأمر متعلقا باختيار الكفايات والقدرات والمهارات، فإن الأمر يصبح متعلقا بمسألة الأنشطة. والسؤال الذي يتخذه مقوم الكتاب المدرسي معيارا له، هو كيف نقود المتعلم إلى ممارسة هذا النشاط وتطبيقه على مجموعة من موضوعات التعلم؟ ولكن علينا أن نشير هنا إلى أهمية التمييز الواضح والدقيق بين مفهومي الكفاية والقدرة. ففي غياب هذا التمييز، كما هو الحال

بالنسبة للكتب المدرسية المعمول بها الآن، قد نجد أنفسنا بعيدين عن متطلبات بيداغوجيا الكفايات، أو نجد أنفسنا أمام توظيف هذين المصطلحين بمقاربات مختلفة. وإذا تركنا هذه المسألة جانبا، فإنه بإمكاننا الاحتفاظ بهذين التعريفين :

- الكفاية هي تحيين مهارة تسمح بتحقيق الإنجاز ؛
- القدرة هي حصيلة قدرات مندمجة تسمح لنا بالتحكم في وضعية ما، كما تمكننا من تقديم جواب عن هذه الوضعية / المسألة (المطابقة هنا مطابقة نسبية).

من أبرز الأمثلة في هذا المجال : مجال الكفاية والقدرة والمهارة، وبناء على معيار التحويل الديداكتيكي، مكون القراءة. تتحدد القراءة، ودعونا نسميها بالقراءة المنهجية المبنية على التقنيات والمهارات، باعتبارها تلك العملية التي تسمح لنا بإعطاء معنى لما هو مكتوب ؛ وبإمكاننا أن نقول عن شخص ما إنه «كفء في القراءة» إذا كان في وضعية محددة يحقق (إنجازا) عملية القراءة بطريقة تلقائية. ولكي يمارس هذه القدرة يتعين عليه أن يوظف مجموعة من الكفايات المنتمية للحقول الآتية :

ـ **الحقل المعرفي** : أن يكون قادرا على التعرف على الكلمات، أن يكون قادرا على التوقيع ...

ـ **الحقل السيكو ـ حركي** : أن يكون قادرا على تثبيت بصره وتحويله بطريقة مركزة وسريعة ؛

ـ **الحقل الاجتماعي العاطفي** : ـ أن يكون قادرا على التكيف مع الآخر ؛ ـ أن يكون قادرا على طرح السؤال ؛ ـ أن يكون قادرا على التخيل.

لا توجد القدرة في مجال القراءة إلا بواسطة التمرين المرتبط بكل هذه القدرات وفي وضعية خاصة. وفي هذا الإطار يمكن الارتكاز على مقاربة كل من «غوغ» (GOUGH) و«تونر» (TUNNER). إن تعريفهما للقدرة القرائية يوجد مختزلا في المعادلة الآتية : $L = D X C$ ؛ حيث يشير الرمز (L) إلى القدرة القرائية، و (D) إلى القدرة على تفكيك الخطاب المكتوب، و (C) إلى القدرة اللغوية للفهم، أي إعطاء معنى للخبر المعجمي والجمل والخطاب. نستنتج من هذه المعادلة، أن القدرة (القراءة) تتطلب إدماج مختلف القدرات الممثلة بعملية الضرب.

أما مقاربة ستيفنارت (STIEVENART)، فتنطلق من منظور التكوين الأداتي الأساس الذي يرتبط بالجوانب المعرفية والسوسيو ـ عاطفية والسيكو ـ حركية. وبهذا المنظور يحدد الكفايات المفاتيح القريبة من القدرات، ويوزعها على الأبعاد الآتية :

- بعد تعلم الحياة في جماعة (groupe) أو مؤسسة (إقامة أو ربط علاقة سوسيو ـ عاطفية مع فرد من الأفراد ؛
- تعلم التفاوض، إدارة الحوار أو النقاش ؛
- تعلم التعلم : ـ الحصول على المعلومة وطريقة معالجتها ؛ ـ وضع تصميم ؛ ـ تنظيم خطة التكوين...
- تعلم تحمل المسؤولية (المهام) : إقامة مشروع فردي أو جماعي والالتزام بتنفيذه، حل المشكلات.

إن اكتساب المعارف واكتساب الكفايات والقدرات، معناه أن لدينا القدرة على ممارسة بعض الأنشطة على المحتويات.

يتطلب هذا التصور تحديد المجالات الآتية :

- مجال المساعدة الذي تعطى فيه الأولوية للقدرات ؛
- مجال المساعدة الذي تعطى فيه الأولوية للكفايات ؛
- مجال المساعدة الذي تعطى فيه الأولوية للمعارف.

وتعد هذه المجالات اتجاهات أساسية في المادة، وذلك لتقوم بالكشف عن المعارف والكفايات والقدرات. ولا ينبغي أن يقودنا ذلك إلى تذويب حقل هام هو الحقل التطبيقي لمختلف المفاهيم. وما يؤخذ في الاعتبار هنا هو الوضعيات التي نضطر فيها إلى توضيح المعارف والكفايات والقدرات، ذلك أننا سنجد هذه المعارف في وضعية مدرسية (لا في وضعية عالمة) أو في وضعية قريبة منها. أما القدرات، فنجد معناها في وضعيات مطابقة لها. إن قدرة ما، لا توجد إلا بوجود وضعية محددة بواسطة إدماج مختلف الكفايات المكونة بدورها بواسطة المعارف والمهارات.

## بيبليوغرافيا


- محمد أولحاج، **دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء**، (طوب إديسون، 2005 الدار البيضاء).
- محمد أولحاج، **السيكولوجيا والبيداغوجيا**، منشورات التضامن الجامعي، 2006.
- محمد حمود، **دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص**، طوب إديسون، 2005 الدار البيضاء.
- محمد حمود، **كفايات تلقي إنتاج النصوص السردية**، طوب إديسون، 2005 الدار البيضاء.
- محمد الماكري، **الشكل والخطاب** : **مدخل لتحليل ظاهراته**، المركز الثقافي العربي، 1989 الدار البيضاء.
- محمد مكسي، **الكفايات والاستراتيجيات**، طوب إديسون، 2005 الدار البيضاء.
- محمد مكسي، **ديداكتيك القراءة المنهجية**، دار الثقافة، 1997 الدار البيضاء.
- PONZALGUES, ***Méthodes et Techniques***, Hachette, Paris,1981.
- PERRITI Andre, ***Former les formateurs***, 1985.

# تكنولوجيات الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم : وجهة نظر

محمد خرباش
باحث في التربية

## تقديم

يذكر التاريخ أن الابتكارات الكبرى تخلق أشياء لم تكن متخيلة ولا متوقعة، وتموت معها أشياء تصبح متجاوزة وغير مجدية. وما من شك في أن تكنولوجيات الإعلام والتواصل، بصورتها وصوتها وحركيتها وبكل معداتها من حواسب ومواقع وبوابات الكترونية وبرامج وشبكات ومعلوميات وفضائيات تلفزية وهواتف محمولة...، هي من صنف هذه الابتكارات الكبرى.

صحيح أن العالم المعاصر منبهر اليوم بالتكنولوجيات الرقمية، ولا سيما :

- بقدراتها الهائلة على تنظيم المعلومات ومعالجتها وسرعة استحضارها ؛

- بإمكانياتها اللامحدودة على الإبحار في محيطات المعرفة الشاسعة الأطراف والغوص في أغوارها العميقة ؛

- بابتكار أدوات وأجهزة وأساليب خارقة تخطت الحواجز والحدود وتجاوزت المعيقات والصعوبات.

صحيح أيضا أن العالم يعيش بداية ثورة رقمية تتفاعل مع كل مجالات النشاط البشري تتأثر بها وتؤثر فيها، تستلهم منها وتتكيف معها. لكن، لا يعرف أحد حدود هذه الثورة أو مداها، لأن الفترة التي تفصلنا عن بداية استعمال هذه التقنيات الرقمية لا يعطينا مجالا واسعا للتأمل الهادئ والرصين في نتائج تطوراتها السريعة والهائلة. إن تاريخ الوسائط الرقمية لازال حديث العهد والعالم لازال تحت الصدمة الرقمية.

فهل نحن قادرون اليوم على توقع التغييرات التي ستحدثها تكنولوجيات الإعلام والتواصل؟ قد يكون للبعض موقع سقراطي، إذ يذكر أن سقراط ناهض الكتابة في وقت كان فيه نشر المعرفة يتم بطريقة شفوية. لم يدرك آنذاك علو شأن المكتوب على المسموع. بل لم يكن قادرا على توقع التغييرات التي كان بإمكان ابتكار الحروف اليونانية أن تحدثها. لقد اكتفى بخلق صراع بين المكتوب والمسموع عندما رجح قدرة هذا الأخير على شحد الذاكرة وتقويتها.

وكما استفزت الكتابة المفكر الكبير سقراط، فإن التكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل، وهي تحاول اختراق مجال التربية والتعليم، استفزت مفكرين وعلماء ومربين وبيداغوجيين على اختلاف مذاهبهم واختصاصاتهم. رأوا فيها أداة جديدة على مجال لا يسمح بالعشوائية والعبثية.

## 1- ثورة تكنولوجيا الإعلام والتواصل

لقد كان من الضروري البحث العميق في كنه هذه التقنيات ودراسة مختلف أبعاد تأثيراتها التربوية والبيداغوجية. وسرعان ما تبين أن هذه الأداة الجديدة تشكل منافسا قويا لمجموعة من العناصر والأدوات والعلاقات والأساليب التي تأسست عليها الممارسات التربوية والبيداغوجية في المدرسة الاعتيادية منذ عدة عقود، ويشكل أيضا متدخلا جريئا في زمان ومكان العملية التعليمية التعلمية. فعلى سبيل المثال نعلم أن القراءة من أساسيات التعلم ونقل المعرفة. إنها تمارس في المدرسة الاعتيادية بواسطة حامل مكتوب قد يكون سبورة أو لوحة أو ورقة أو كراسة أو دفترا أو كتابا ورقيا عاما أو مدرسيا. أما التكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل فهي تفرض القراءة على وسيط يسمى شاشة أو وسيط آخر يسمى سبورة بيضاء تفاعلية. وبتغيير الحامل للقراءة تمس هذه التكنولوجيات أهم عنصر في العملية التعليمية التعلمية ألا وهو القراءة.

فهل قراءة نص على شاشة الحاسوب هي نفس قراءته على الورق ؟ هل استعدادات التركيز والانتباه والتخزين في الذاكرة تتغير بتغير أداة القراءة ؟ وهل تبليغ المعرفة ونقلها يتأثر بالخصائص المميزة لوسائط اكتساب هذه المعرفة ؟ وأيها أجدى : الوسائط التقليدية أم الوسائط الرقمية ؟

إن البعض يتوجس خيفة من هذه التكنولوجيات بوسائطها الرقمية، ويرى أنها تفرض علينا طرقا جديدة في القراءة والتفكير ؛ بل يذهب البعض إلى أبعد من ذلك ليرى أنه من الممكن أن يكون الدماغ البشري يعرف تحولا عميقا على غرار التحولات التي عرفها في العصور الغابرة، وأنه من المحتمل أن يصبح في وقت ما دماغا رقميا دون معرفة الربح أو الخسارة في هذا التحول.

فهل نجزم من الآن أن جيل الرقميات من أبنائنا وأحفادنا لن يفكر كما نفكر الآن ؟ سؤال كهذا وغيره من الأسئلة المتعلقة بالاستجابة العقلية والفكرية والنفسية والبدنية لهذه التقنيات، يطرح بحدة في الدراسات والأبحاث حول التكنولوجيات والوسائط الرقمية.

يبدو، أنه من الصعب، في الوقت الراهن، الجزم في الآثار المترتبة عن استعمال تكنولوجيات الإعلام والتواصل، إذ بعد ثلاثة عقود من الاشتغال على هذا الموضوع ظهرت نتائج متباينة بخصوص فعالية هذه التكنولوجيات، تصل إلى التناقض في بعض الحالات بحكم المواضيع والوضعيات المختلفة. كما أن القناعات والرؤى البيداغوجية المتنوعة ألقت بظلالها على موضوعية هذه النتائج.

لقد خلصت الدراسات إلى أن الوسائط الرقمية تراهن بصفة عامة وفي جميع مجالات استعمالها، ومن بينها التعليم، على الفعالية والفورية وكثافة المعلومات والتفاعلية، وتوفر لهذا الغرض مؤثرات صوتية وبصرية بالإضافة إلى السرعة والحركية والتكيف والإضافة والحذف وسهولة الاستنساخ. إلا أنه نظرا لخصوصية العملية التعليمية والتربوية، فإن البعض يوصي بالحذر في اختيار المعرفة الموضوعة رهن إشارة المتعلم، ويذكر بأن كثرة المعلومات تقتل المعلومة وأنه إذا كانت الوسائط الرقمية ستتفاعل حتما مع المقررات الدراسية، فإن الأهم الذي يجب ألا يغيب عن الأذهان هو التفكير فيما يجب ألا ننتظره من هذه التكنولوجيات في العملية التعليمية التربوية.

صحيح أن هناك موالين ومناوئين لآثار هذه التكنولوجيات على التدريس والتعلم. فلكل موقف تبريراته وحججه. إن الأمر، في الوقت الراهن، لا يتعلق بترجيح كفة على أخرى بكيفية مطلقة وأن

الأمل المعقود هو في الوصول إلى توافق بين الموقفين حول الإجابات الشافية والمقنعة على بعض الأسئلة المطروحة وتفادي الانزلاقات غير المحمودة في مجال التربية والتعليم.

ما هي آثار تكنولوجيات الإعلام والتواصل على التدريس والتعلم ؟ ما هي آثارها على أدوار كل من المدرس والمتعلم ؟ ما هي السبل لكي تكون هذه التكنولوجيات أداة ووسيلة لمدرسة النجاح ؟ كيف يمكن لهذه التكنولوجيات أن تجعل من التدريس عملية منصبة على المتعلم كفرد لتفادي الإخفاق المدرسي، وأن تساهم بالتالي في تحقيق جودة منظومة التربية والتكوين ؟

انطلاقا من هذه الأسئلة وغيرها، بدأت تتشكل في السنوات الأخيرة بيداغوجيا لتكنولوجيات الإعلام والتواصل تأخذ منبعها من أسس علوم التربية، وذلك بعدما لوحظ أن هذه التقنيات يمكن أن تكون مصدرا مهما للتجديدات البيداغوجية وخزانا شبه لا محدود لتطبيقات يستفيد منها النظام التربوي عامة والتدريس خاصة. كما لوحظ من جهة أخرى أن الموارد والمعدات التي توفرها كثيرة وقابلة للملاءمة مع مختلف الاستعمالات ووفق اختيارات وقناعات المدرسين على تعددها وتنوعها. لقد أصبح أمرا شبه مؤكد أن هذه الموارد الجديدة تخلق ممارسات جديدة، مما سيؤدي إلى بيداغوجيات جديدة.

إن الجهود المنصبة على محو الأمية في الأفق المنظور ستأخذ بعين الاعتبار الحوامل الرقمية والمعلوماتية داخل برامجها التربوية، وستنظر إلى قدرات القراءة والكتابة من منطلق التعددية الوسائطية. وعليه، فقد أضحت التربية الرقمية في مجال محاربة الأمية تشكل رهانا وتحديا كبيرا لردم الهوة التي أحدثها الانكسار الرقمي بين دول العالم، علما بأن هذا الانكسار أصبح من مؤشرات التنمية البشرية في تصنيف الدول وترتيبها في المسار التنموي. وهذا ما أدى بالكثير من الحكومات إلى إعطاء إشارات قوية للاستفادة من التقنيات الرقمية، بل إن البعض منها لا يرى محيدا لأي مواطن عن استعمال تكنولوجيا الإعلام والتواصل في المستقبل.

عندما نتحدث عن استعمالات تكنولوجيات الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم، علينا أن نميز بين التجهيزات وبين الموارد الرقمية. يقصد بالأولى كل المعدات المتعلقة بالبنية التحتية من قاعات وحقائب متعددة الوسائط وحواسيب وسبورات تفاعلية والعتاد المعلومياتي والربط بشبكة الانترنيت. أما الموارد الرقمية، فيمكن حصر بعض مجالات تدخلها في أصناف مثل البوابات الالكترونية والوثائق المرجعية وبنوك المعطيات والأعمال المحفوظة والتطبيقات التكوينية والمدرسية والتربوية. ويمكن استثمار هذه الموارد في مشاريع بيداغوجية مثل التواصل والنشر والإعلام والبحث والتدبير في مجال التوثيق وجمع وتقاسم المعلومات وحل المسائل والتعلمات ومشاريع موضوعاتية وأخرى متعددة التخصصات والمواد ؛ على أنه يمكن توظيف كل الموارد الرقمية في مشاريع مختلفة وفق الأهداف المحددة من طرف المدرسين واستعمالها في تعلمات خاصة بفرد معين، وأحسن من ذلك في الاستجابة لحاجيات كل شخص على حدة.

من هنا لا ينبغي الخلط بين الأداة كوسيلة والبيداغوجيا كفعل. ويلزم في هذا الصدد ترسيخ القناعة بأن البيداغوجيا هي التي تحدد أهمية الأداة وفائدتها. ليست التكنولوجيات هدفا في حد ذاتها ؛ كما أنها لا تعوض البيداغوجيات في أي مشروع تربوي يقصد إدماجها في التدريس والتعلم. وإنه من الخطأ الفادح الاعتقاد بأن انتقال المدرس من كونه مصدرا للمعارف إلى كونه

منظما لأنساق التعلم، واعتماد أساليب كيفية التعلم عوض التركيز على الكم المعرفي، وبناء تحولات في العلاقات بين الفاعلين في المجال التربوي، يرجع إلى تكنولوجيات الإعلام والتواصل. فهذه التكنولوجيات هي مجرد مساعد فقط على بناء هذه التغيرات.

من الأمور التي يلزم مراعاتها عند اعتماد أية إستراتيجية لإدماج تكنولوجيات الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم، هو ألا تحظى التجهيزات بالاهتمام المفرط على حساب المضامين الرقمية، وأن تستأثر الموارد الرقمية بالأهمية اللازمة باعتبارها الوقود في محرك البيداغوجية الرقمية ؛ كما ينبغي على الناشرين ألا يتركوا هذه التكنولوجيات الجديدة لشركات مختصة في الإعلاميات دون أن تتوفر على الخبرات المؤهلة في بيداغوجيا التدريس. هناك تنافس قوي بين «منعشي تكنولوجيات الإعلام والتواصل»، ممن يبحثون بجميع الوسائل على ترويج منتوجاتهم وأجهزتهم. وإذا كان هذا التنافس مشروعا، فإنه يؤثر عل بعض جهات القرار التي لا تتوفر على ما يكفي من المعرفة بفعالية هذه التكنولوجيات في مجال التدريس والتعلم. إن الدعوة هنا موجهة للتعاون بين جميع المعنيين من مدرسين ومديرين ومؤطرين وباحثين وناشرين ومنتجين صناعيين وممثلي الآباء، لتدارس مختلف الجوانب التربوية والبيداغوجية والقانونية والاقتصادية والصناعية والاجتماعية.

## 2- الكتاب المدرسي الرقمي والمرقم

سبق القول بأن إدماج تكنولوجيات الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم سيؤدي إلى اكتساح للمؤسسة التعليمية، وربما إلى وضع تربوي جديد بحكم التأثير على مجموعة من العناصر الأساسية بفعل ثقافة رقمية غدت تنتشر تدريجيا. وإن خير مثال نقف عنده في مجال التأثيرات الرقمية على الوسائط هو موضوع الكتاب المدرسي الرقمي (manuel scolaire numérique). يعتبر البعض أن الكتاب المدرسي هو الورش البيداغوجي الأساسي والمميز في أي مشروع لإدماج تكنولوجيات الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم. إن التفكير في الموضوع يتجاوز البحث عن القيمة المضافة لهذا الكتاب المدرسي الرقمي في المستقبل بالمقارنة مع الكتاب المدرسي الورقي، ويتعداه إلى سؤال أوسع حول مفهوم الكتاب المدرسي نفسه عندما تستدمجه الوسائط التعليمية. وإن الصعوبة اليوم، إثر كل الدراسات والأبحاث والتجارب، تكمن في تحديد مواصفات التركيبة الرقمية التي ستحل محل الكتاب المدرسي الورقي في المستقبل القريب، ومعرفة الشكل الذي ستخرج عليه هذه التركيبة من رحم الطباعة الرقمية، وتحديد ضوابط استعمال هذه التركيبة التي لازالت مبهمة، وتدقيق الممارسات التي ستبتكر لتحقيق انتظارات مختلف المستعملين للكتاب المدرسي الرقمي. إن التعريف لازال غير مضبوط، ومع ذلك فإن الكتاب المدرسي الرقمي يخطو خطواته الأولى في المشهد المدرسي منذ عدة سنوات وبحذر شديد.

لنقف أولا عند تجربة الكتاب المدرسي المرقم (numérisé) : إنه بكل بساطة صورة لصفحات الكتاب المدرسي الورقي المعتمد، يصاحبه ولا يلغيه ويتم استعماله بنفس الطريقة التي نستعمل بها الجرائد المرقمة التي نلج إليها عبر شبكة الإنترنيت. ينضاف إلى هذا أنه :

- يمكن مشاهدته وتصفح صفحاته على شاشة حاسوب، أو بالإسقاط بواسطة الفيديو داخل الفصول الدراسية أو باستعمال الحاسوب المنزلي.
- يلج كل تلميذ إلى الكتاب المدرسي المرقم عبر بوابة إلكترونية بمفتاح شخصي عبر الفضاء الرقمي للعمل، الذي هو بوابة تربوية تتيح لكل فرد في مجتمع المؤسسة التعليمية ولوجه من

خلال نقطة وحيدة ومؤمنة توفر باقة من الخدمات الرقمية ذات العلاقة بمختلف الأنشطة التدبيرية والتربوية والتعليمية.

تساءل البعض عن الفعالية البيداغوجية للكتاب المدرسي المرقم، ولم يجد فرقا كبيرا يميزه عن وضع الكتاب المدرسي الورقي. قد يستفيد من بعض وظائف التنقل السريع (الإبحار بلغة الإعلاميات) التي تسمح بها التقنيات الرقمية، ويساهم في تخفيف وزن المحفظة ؛ غير أنه لا يتجاوز ما هو مألوف في الكتاب المدرسي الورقي.

إن الكتاب المدرسي الرقمي الجدير بهذا الاسم هو ذلك الكتاب المتميز بالقيمة المضافة التي توفرها استعمالات الوسائط الرقمية التفاعلية، من خلال إمكانيات الربط مع موارد أخرى مكملة، من وثائق ووسائط وبنك للمعطيات وتطبيقات للبرانم وتمارين تفاعلية، واستثمار كل الإمكانيات التي تنتجها الشبكات الرقمية، وتداولها داخل الفصول الدراسية من طرف المدرسين والتلاميذ على أجهزة فردية أو على السبورات التفاعلية. ناهيك عما تتيحه من إضافات لوثائق ذات الصلة بجزء من برنامج لمادة تعليمية، وما تسمح به للتلاميذ من أعمال فردية في الفصل أو البيت، ومن تواصل بينهم وبين مدرسيهم في كل وقت ومن كل مكان.

إنه من الضروري التأسيس لعلاقة تفاعلية بين المناهج ببرامجها وبيداغوجياتها من جهة، والتكنولوجيات الرقمية من جهة أخرى في إطار المبادئ والمرتكزات التي بني عليها النظام التربوي. هذه العلاقة التي تتبلور بالملموس عند إعداد الكتاب المدرسي المرتقب، والتي بإمكانها أن تساهم في نجاح مشروع إدماج التكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل في التدريس والتعلم.

إن إدماج تكنولوجيات الإعلام والتواصل في التعليم لابد وأن ينبع من إرادة قوية على الاستعمال المواطن والمسؤول لهذه التكنولوجيات في إطار مرجعية متوافق عليها من طرف الجميع، من شأنها أن تساعد على بناء أسس مدروسة ومتقاسمة تسري على جميع المؤسسات التعليمية، وملائمة لكل مرحلة من المراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية والتأهيلية مع مراعاة حسن الاستعمال والترشيد ومبدأي الإنصاف وتكافؤ الفرص.

فماذا عن واقع هذه التكنولوجيات في منظومتنا التربوية ؟ وخاصة في مجال الكتاب المدرسي الرقمي.

إن أهم إجراء تبنته الدولة في هذا الموضوع هو اعتمادها سنة 2005 لإستراتيجية تهدف إلى تعميم تقنيات الإعلام والتواصل وإعطائها الانطلاقة لبرنامج «GENIE» في شهر مارس من نفس السنة. وكان الميثاق الوطني للتربية والتكوين قد أوصى قبل ذلك باستعمال هذه التكنولوجيات لتوظيف أمثل للموارد التربوية، ولجلب أكبر فائدة منها (المادة 119 من الميثاق)، نظرا لدورها الحاسم والمتنامي في نظام التعليم ومناهجه (المادة 121)، وإخضاع كل مادة ديداكتيكية كيفما كان شكلها وطبيعتها لزوما لمصادقة سلطات التربية والتكوين (المادة 108).

في نفس السياق، وبعد الإطلاع على تقويم المنظومة التربوية الذي أنجزه المجلس الأعلى للتعليم سنة 2008، وما رصد من إنجازات واختلالات، وما قدمه من اقتراحات وتوصيات ؛ وبعد الإطلاع على المشروع P10 E1 ضمن البرنامج الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية، ندرك أن قرار

إدماج تكنولوجيات الإعلام والتواصل في المنظومة التربوية المغربية أصبح أمرا لا رجعة فيه على أساس أنه مطلب وطني يستجيب لطموحات أمة في جودة نظامها التربوي وتحقيق تنميتها المستدامة. إنه قرار يعطي الانطلاقة لورش كبير بالغ الأهمية من حيث كونه ورش وطني يهم كل الموارد البشرية العاملة في قطاع التعليم المدرسي تكوينا وتأطيرا وتتبعا : مركزيا وجهويا ومحليا. وأيضا من حيث كونه سيطال جميع المؤسسات التعليمية : ابتدائية وإعدادية وتأهيلية.

إن قراءة المذكرتين الوزاريتين : المذكرة رقم 142 بتاريخ 13 أكتوبر 2009. والمذكرة رقم 44 بتاريخ 26 فبراير 2010، تجعلنا نقف على مجموعة من الانجازات التي تم تحقيقها في إطار تحيين برنامج «GENIE» بالإضافة إلى بعض التعديلات والتصحيحات الأساسية التي من شأنها تيسير بلوغ الأهداف المسطرة. ويبدو أن هناك تقدما ملموسا وواضحا في تنفيذ مقتضيات محور التجهيز والبنية التحتية ومحور التكوين ؛ لكن، في مقابل ذلك، يظهر أن هناك تعثرا وغموضا، وربما إشكالا في مقاربة مقتضيات محور المضامين الرقمية RN (أو الموارد الرقمية، لأن المصطلح غير ثابت في المذكرة الوزارية) : فالمختبر الوطني للموارد الرقمية لم يُحدَث بعد ؛ وهو المؤسسة التي من المفروض أن يعهد إليها باقتناء وإنتاج الموارد الرقمية ونشرها من خلال البوابة الالكترونية والتي بدورها لم تعرف الظهور لحد الآن.

لقد أعدت الجهات المختصة طلبات عروض للموارد الرقمية تهم سنوات دراسية محددة وفي مواد تعليمية معينة، وفق برنامج ممتد على أربع سنوات لتغطية جميع الحاجيات من هذه الموارد، انطلاقا من سنة 2009 إلى سنة 2013، ومجزأة على أربع سنوات وسنة بعد سنة. وهي تنهل من نفس المنهجية التي اعتمدت في إرساء الكتاب المدرسي خلال عشرية الإصلاح، لكن دون أن تأخذ بعين الاعتبار الملاحظات التي سجلت على هذه المقاربة، والتي تهم بالخصوص تحرير الكتاب المدرسي وتعدديته، وهو أمر كان سيمكنها من تجاوز السلبيات التربوية والبيداغوجية التي نجمت عن هذه المقاربة. ألم يكن من الضروري انتظار مراجعة المناهج موضوع المشروع E1P9 في البرنامج الاستعجالي لكي تأخذ بها المضامين الرقمية المراد اعتمادها عوض أن تؤسس على مناهج مضى على تطبيقها عقد كامل من الزمن وأصبحت موضع مراجعة وإعادة صياغة ؟ يبدو من الوهلة الأولى أن شرط اعتماد ما ورد في الكتاب الأبيض بخصوص المناهج لإعداد الموارد الرقمية لعدة سنوات قادمة وما سيكلفه ذلك من اعتمادات مالية ومجهودات فكرية وتكوينية، قد يصبح بعد التعديلات المنتظرة غير ذي جدوى وفائدة. من جهة أخرى، نجد أن ذكر الكتاب المدرسي الرقمي غير وارد في الوثائق والمذكرات الصادرة في شأن الموارد الرقمية، مما يدل على أنه خارج التغطية. قد يكون ذلك سهوا وقد يكون ضمنيا وقد يكون مقصودا ومتعمدا. مهما يكن، فإن التساؤل سيبقى مطروحا إلى إشعار آخر.

إن المقاربة المعتمدة في مجال المضامين الرقمية تحتاج إلى المزيد من التفكير والدراسة والتنسيق، تفاديا لما يمكن أن ينتج عن أية خطوة غير مدروسة ومحسوبة من عواقب غير مُرضية، وربما من فشل ذريع لمشروع طموح تعقد عليه آمال كبيرة. ويبدو أنه من الحكمة في هذه المرحلة أن يحال ملف إستراتيجية استعمال تكنولوجيات الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم، على المجلس الأعلى للتعليم لإبداء الرأي فيه على غرار ما قام به بالنسبة لعدة ملفات. فهو المنبر، المؤهل بمكوناته ولجانه وآلياته، للتدقيق في هذه الاستراتيجية وإغنائها ووضعها على المسار الصحيح.

# الكتاب المدرسي والنقل الديداكتيكي: بين إنتاج المعارف المدرسية وإعادة إنتاج القيم والإيديولوجيا الاجتماعية

عبد الحق منصف
باحث في الفلسفة وعلوم التربية

## تقديم

يعد الكتاب التعليمي (ما يسمى حاليا الكتاب المدرسي) من بين أقدم الوسائل التعليمية التي اعتمدها المربون في نقل الموروث المعرفي البشري والخبرات التقنية والاجتماعية للأجيال الصاعدة. حاليا، ينتمي هذا الكتاب لمؤسسة متميزة مختصة في التربية والتكوين، يطلق عليها عامة اسم «المدرسة». إنه تجسيد لمنطق مرتبط بتداول المعارف وتحصيلها، واكتساب مهارات وتنمية قدرات وكفايات لدى المتعلمين ؛ وهو منطق مخالف لمنطق إنتاج الكتاب الأكاديمي أو الثقافي. إنه بالتدقيق منطق «إعادة إنتاج» المعارف العالمة والأكاديمية عبر عملية منظمة وموجهة من طرف المؤسسة المدرسية، تسمى عادة «النقل الديداكتيكي»، وفق الغايات التربوية العامة التي تتوخى تحقيقها لدى أجيال المتعلمين. والحال، كيف يكون الكتاب المدرسي آلية من آليات النقل الديداكتيكي ؟ هل النقل الديداكتيكي عملية مؤسسية محايدة تقف عند حدود المعارف العالمة، وتفسر بالتالي بالمنطق السيكولوجي والمؤسسي للتربية للتكوين وبيداغوجيا التعلم والتدريس ؟ أم هو عملية معقدة يتطلب فهمها العودة إلى المنطق الاجتماعي الموسع للتكوين والتربية على القيم الثقافية حول الفرد والمجتمع، وما يستدعيه هذا المنطق من تمثلات وتقييمات حول الذات والهوية والآخر والعلاقات الاجتماعية ؟

## 1- الكتاب المدرسي بوصفه آلية للنقل الديداكتيكي

### أ ـ النقل الديداكتيكي

أصبحت المدرسة حاليا تقدم للمتعلم كافة وسائل تنمية التعلمات وإنجاحها وتطوير القدرات. والكتاب المدرسي أحد آليات النقل الديداكتيكي لتحقيق هذه الغايات[1]. ويطلق النقل الديداكتيكي عادة على مجموع التحولات التي تطرأ على نظام محدد من المعارف العلمية أو العالمة، بفعل اندراجه داخل منظومة تعليمية معينة. إنه بشكل ما تغير لا يمس هذه الأفكار والتصورات في ذاتها، بل يلحق التنظيم المنهاجي والديداكتيكي الذي يُعطى لها داخل المؤسسة المدرسية. إنه بمعنى ما انتزاع للأفكار والمعارف من سياقها الأصلي (سياق العلم أو ممارسات إنتاج الخطاب

1- من بين الرواد الأوائل لهذا التوجه :
- ***Y. CHEVALLARD, M. A. JOHSUA***, ***La transposition didactique***, Ed. La pensée sauvage, Paris, 1991

العالِم أو الممارسات التقنية الأصلية لإنتاجها)، وإعادة إدراجها داخل سياق آخر، هو السياق المدرسي بالذات.

غير أن ذلك لا يعني أن النقل الديداكتيكي مجرد عملية تقنية، بل هو عملية مركبة وواسعة ترتبط بالمشروع الاجتماعي للتعليم والتكوين. فهو، حسب «فيليب بيرونو»[2]، تحويل لمعارف مختلفة، أكاديمية وتقنية متخصصة في بعض الفنون والصناعات، ولممارسات وخبرات مهنية مرجعية سائدة اجتماعيا ؛ تحويل يتم عبر سلسلة من المستويات المتراتبة، تبتدئ بالمعارف الموجهة للتدريس (وذاك هو مستوى المناهج المعلن عنها رسميا من طرف المؤسسة المدرسية ومقرراتها وبرامجها)، وتمر عبر المعارف المُدرَّسَة فعلا (وذاك هو مستوى المناهج الفعلية التي تمارسها هيئة التدريس)، لتنتهي إلى المعارف المكتسبة (وذاك هو مستوى مجموع التعلمات الفعلية المتحققة لدى التلاميذ).

يكشف النقل الديداكتيكي نمطين ثقافيين لاشتغال المعارف : نمط **للإنتاج** العلمي أو الأكاديمي أو مرتبط بإطار مرجعي اجتماعي لممارسة تقنيات ومهارات لبناء موضوعات محددة ؛ ونمط آخر مدرسي **لإعادة إنتاج** ما يبنيه العقل العلمي أو الأكاديمي أو التقني، لأغراض التعليم والتكوين والتعلم. في ارتباط بذلك، يوَلد النقل الديداكتيكي عمليات معقدة تفصل المعارف والخبرات المتخصصة والممارسات المهنية الاجتماعية، عن الشخص أو الذات التي أنتجتها، لكي تتم إعادة بنائها داخل تصور منهاجي (Conception curruculaire) موجه بغايات وأهداف محددة للتعليم والتعلم، مع منحها هوية مدرسية، وذلك ببرمجتها داخل مقررات ووحدات دراسية تخضع لنظام متدرج ومتنام محكوم بمقتضيات الأنشطة التعليمية وما تتطلبه من تكوين وتقويم، وبإكراهات الزمن والمكان المدرسيين.

يشكل الكتاب المدرسي عامة إحدى القنوات أو الحوامل التي تعتمدها المؤسسة المدرسية في النقل الديداكتيكي للمعارف والخبرات الموجهة للتعلم. ومن مزايا النقل الديداكتيكي عبر الكتاب المدرسي أنه :

- يتلاءم مع تعليم يشمل قطاعات جماهيرية عريضة من التلاميذ ؛
- يتيح إمكانية واسعة للاجتهاد في بناء الكتب المدرسية حسب أهداف التعلم المختلفة ؛
- يفتح أمام المتعلمين فرصة لتقوية قدراتهم القرائية وما يرتبط بها من فهم وتحليل وتركيب..؛
- يستدعي المتعلم لكي يركز عمله الذهني على المعطيات المقدمة والوثائق المكتوبة المختلفة وما تحمله من معلومات وتمارين وتطبيقات وإشكالات.

---

2- انظر مقالته التي تحمل عنوان :

***«La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences»***

وقد اعتمدنا الصيغة الإلكترونية للمقال بالعنوان التالي :

http://www.unige.ch/faps/SSE/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

فرض نظام التعليم الحالي توسيع مفهوم النقل الديداكتيكي عبر الكتاب المدرسي، بحيث لم يعد ينطبق على ما يتم تأليفه من وثائق في مجال التخصصات والمواد الدراسية، بل أصبح أيضا عملية أشمل تستهدف إنتاج نسيج من الإصدارات الموازية في شكل كتب منهجية ووثائق بيداغوجية موجهة لمختلف المتدخلين في حقل التربية والتعليم، لأجل استثمارها بأشكال مختلفة، سواء في مجال التدريس ومواكبة التلاميذ ودعمهم، أو في تنمية المدارك بالمستجدات المعرفية الخاصة بالتعلم والتحصيل الدراسي والتربية المدرسية عامة. لهذا السبب، نلاحظ أن صناعة الكتب المدرسية في المجتمعات المعاصرة، قد جعلت النقل الديداكتيكي يشمل أيضا الثقافة التربوية حول الطفل والمدرسة والاندماج الدراسي وغير ذلك. من شأن هذه الثقافة إغناء الخبرة التربوية للمدرسة، وإمداد الآباء والمجتمع عامة بثقافة متجددة قدر الإمكان حول الطفل والتعليم والتعلم، وجعل هذه الثقافة التربوية جزءا من الفضاء العمومي.

### ب ـ الكتاب المدرسي

طالما اعتبر الكتاب المدرسي مؤلفا تتولى إعداده السلطات أو الهيئات المشرفة على التربية والتعليم، تنحصر وظيفته في نقل المعارف وتعميم محتويات البرامج والمقررات الدراسية. إنه صيغة يعتبرها مؤلفوه وصانعوه ترجمة ملائمة لجل أهداف البرنامج أو المقرر الدراسي. غير أن تعريفا كهذا يحصر دور الكتاب المدرسي في كونه مجرد مدونة من المعارف والمحتويات تتوسط العلاقة بين المؤسسة المدرسية وبين روادها من التلاميذ. لذا، سارت البحوث الديداكتيكية المختصة في اتجاه إعادة النظر في موقع الكتاب المدرسي ووظائفه، في استحضار علاقته بأنشطة التعلم أساسا. في هذا الإطار، اعتُبر الكتاب المدرسي وثيقة مطبوعة (Imprimé) موجهة للتلميذ لكي يستعملها في إنجاز تعلماته، أو أغلبها على الأقل. إنه أداة يدوية (Manuel) ملازمة للمتعلم بشكل يومي قبل أن يكون أداة فكرية، لأنه موجه مؤسسيا وديداكتيكيا لأجل التشغيل والاستعمال الذاتي[3]. فقد عرفه «فرانسوا ريشودو» (François RICHAUDEAU) بأنه «مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل عمليات التعلم والتكوين المتفق عليها»[4]. أما «روجيرز/ جيرار» (X.ROEGIERS/F.GERARD)، فقد اعتبراه أداة تربوية مطبوعة ومهيكلة بشكل قصدي لكي تندرج داخل سيرورة للتعلمات، بغرض تحسين فعاليتها ومردوديتها[5].

في ضوء ذلك، تنوعت صيغ الكتاب المدرسي بحسب استراتيجيات التعليم والتعلم التي يتصورها مؤلفوه وصانعوه : كتب تركز على تجميع المعارف والمضامين وتبسيطها وتنظيمها في شكل دروس وخلاصات تركيبية ؛ كتب تركز أكثر على البناء الديداكتيكي للمحتويات في شكل تمارين وتطبيقات ومشكلات، مع تقديم فقرات في المنهجية وعناصرها ؛ كتب موسوعية جامعة

3- عبد الحق منصف : رهانات البيداغوجيا المعاصرة (دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية)، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء 2007، ص : 236.

4- F. RICHAUDEAU, «*Conception et production des manuels scolaires*», Ed. Unesco, 1979, p : 51.

5- X. ROEGIERS, F. GERARD, «*Des manuels scolaires pour apprendre (concevoir, évaluer, utiliser)*», Bruxelles, DE BOECK, et LARCIER-2003-p : 10

لوثائق مختلفة موجهة لدعم البحث وتوسيع أفق التلميذ ؛ وأخيرا، هناك كتب مرجعية ذات طابع قاموسي كالمناهل المدرسية في مجال اللغة أو التاريخ أو الفلسفة أو الفنون أو حتى بعض العلوم الأساسية كالبيولوجيا والفيزياء...

لقد تعددت وظائف الكتاب المدرسي داخل العملية التعليمية ـ التعلمية. ويمكن إيجاز أهم هذه الوظائف فيما يلي[6] :

- **الوظيفة الأكاديمية**، وتتجلى في الإخبار وهيكلة المعلومات والمعطيات المختلفة التي تعزز ثقافة المتعلم، مع تقنين ذلك بضوابط ومعايير تهم اختيار المحتويات تبعا لمتطلبات النقل الديداكتيكي.
- **الوظيفة البيداغوجية**، وتهم العلاقة التربوية وفق التصور الضمني أو المعلن عنه، الذي ينطوي عليه الكتاب المدرسي للتواصل بين المدرس وبين المتعلم، ولعمليات التعليم والتعلم.
- **الوظيفة المؤسسية**، وتهم موقع الكتاب المدرسي داخل بنية النظام المدرسي والهندسة البيداغوجية لأسلاكه ومستوياته وشعبه، وما يتيحه استعماله من استقلالية أو تبعية للمدرس في تنظيم أنشطته البيداغوجية وتدبيرها، والمتعلم في عمليات التعلم.

غير أنه بالنظر لوضعيات التدريس وأنشطة التعلم المختلفة، تبرز وظائف أخرى للكتاب المدرسي مرتبطة بالتشغيل وتحقيق التعلمات أجملها «برنار سبرينغ» (Bernard SPRENG)، مستوحيا في ذلك صنافة «بلوم» للأهداف البيداغوجية، حين قال : «إنه [أي الكتاب المدرسي] يساعد التلميذ على معرفة عدد من الأمور الأساسية، وفهمها، ويجعله قادرا على تطبيقها، وتقييم عمله، وتعميق معارفه المكتسبة ؛ وأخيرا، يجعله قادرا على الخلق والابتكار»[7].

والواقع أن أهمية هذا الكتاب ازدادت حاليا، رغم التقدم الذي لحق الوسائل التعليمية، بما في ذلك وسائل الاتصال ؛ وذلك بسبب التطور الكبير الذي عرفته تكنولوجيا صناعة الكتاب المدرسي. كما اجتهد مؤلفوه قدر إمكانهم في الاستفادة من معطيات سيكولوجيا الطفل والتعلم والتفاعل التربوي وتقدم البحوث في مجال التعليم والتكوين والتقويم، ومن تقنيات الطبع الجديدة التي مكنتهم من إغناء طرق الطباعة والإكثار من الرسوم والوسائل الإيضاحية مع التقليص من سعر التكلفة. من جهة أخرى، ساهم التفكير البيداغوجي الحديث بشكل كبير في تطوير الكتاب المدرسي من حيث البناء الوثائقي والوظائف والمواقع التي يحتلها داخل العملية التعليمية التعلمية.

## 2- الكتاب المدرسي والنسق الاجتماعي للقيم

يعتبر المتحمسون لنظرية النقل الديداكتيكي أن «المعارف المدرسية» كما يتم تنظيمها وهيكلتها

---

6- أنظر مؤلف «فرانسوا ريشودو» : تصور الكتب المدرسية وإنتاجها، مرجع مذكور سابقا ـ ص : 53 ـ 54.

7- B. SPRENG, *« La problématique des manuels scolaires (Etude sur les fonctions du manuel) »* - Ed. Neuchâtel, Institut Roman de Recherches et de Documentation pédagogiques, 1976. P : 21.

للتوسع في عرض هذه الوظائف، أنظر : رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع مذكور سابق، ص : 242 ـ 246.

داخل الكتب المدرسية، معارف محايدة، لأنها بالذات نتيجة عمل تقني تقوم به المدرسة وهيئاتها من مهندسي المناهج ومقررين ومؤطرين ومكونين وأساتذة..إلخ. فالكتاب المدرسي هو مجرد منتوج **لبناء ديداكتيكي** (Didactisation)، يعكس في أقصى الحالات خطاب المدرسة حول المعرفة التعليمية والمناهج والمقاربات البيداغوجية للتدريس والتعلم والتقويم، ويبتعد كل البعد عن التقييمات والمواقف الإيديولوجية.

والواقع أن تحييد الكتاب المدرسي، استنادا إلى ذريعة النقل الديداكتيكي، أمر يتجاهل كثيرا العلاقات الخفية التي تشد هذا الكتاب إلى نسق القيم الاجتماعية وإلى التمثلات الثقافية والإيديولوجية التي تخترقها[8]. فالبناء الديداكتيكي للكتاب المدرسي هو في الآن ذاته **بناء قيمي وإيديولوجي** (Axiologisation) ذو مستويات عدة.

**أول** هذه المستويات يتجلى في الثقافة المدرَّسة التي تصرفها الكتب المدرسية داخل بنائها الديداكتيكي نفسه، الذي لا يمكن عزله عن ثقافة المدرسة و«الإيديولوجيا المحايثة» لها. ليست صناعة الكتاب المدرسي مجرد تقنية محايدة، بل هي فوق ذلك تجسيد لتأويل ضمني (من حيث التأليف والتركيب الوثائقي والإخراج والتهيئة الداخلية لمتن الكتاب المدرسي) لوظائف المدرسة والتعليم المدرسي والتعلم. لذلك، يظل فهم الكتاب المدرسي محدودا جدا طالما اكتفى فقط برصد معطياته البيداغوجية ومضامينه المعرفية، ولم يشمل هذا التأويل الضمني.

في مستوى **ثان**، يتجلى البعد القيمي الإيديولوجي للكتاب المدرسي في كونه يمرر ما يمكن تسميته «الثقافة المؤطِّرة للمقررات». فهو، بتيسيره العلاقة بين المتعلمين وبين المعارف المدرسية، يفتح جسورا أخرى أمام المتعلم مع ثقافة مؤطِّرة، رغم أنها تظهر في الكتاب المدرسي كمادة جانبية أو ثانوية، تأخذ صيغة شروح وبيانات وجداول وأحداث تاريخية أو اجتماعية وغيرها. والحال إن نسق القيم والتمثلات الاجتماعية يتسرب للكتاب المدرسي عبر نوع الصور والرموز والرسوم المنتقاة، وطريقة العرض، واختيار الألوان، والترتيب، والإحالات، وأسماء الأعلام والأماكن، ونوعية الفضاءات الاجتماعية التي يقدمها للطفل، وشكل حضور الشخوص، إناثا أو ذكورا، من حيث اللباس والمظهر وملامح الوجه، والمسافات الفاصلة بينها...إلخ. كل ذلك وغيره يشكل مناسبة تستدرج المتعلم أو المتعلمة لتكوين حكم أو تمثل عن الذات أو الآخر أو العلاقة الإنسانية...

---

8- تندرج تحليلات ومواقف هذا التوجه ضمن اتجاه السوسيولوجيا الماركسية التي تعتبر أن الثقافة المدرسية وحواملها، بما في ذلك الكتاب المدرسي. تنطبق على القيم والمعارف والتمثلات ذات الأصول الاجتماعية التي يتم نقلها إلى قطاعات عريضة من التلاميذ. وزرعها وترسيخها في أذهانهم داخل المؤسسات المدرسية. وبذلك، يربط هذا التوجه بين الكتاب المدرسي وبين الإيديولوجيا (ت) الاجتماعية، معتبرا المدرسة إحدى المؤسسات الإيديولوجية للدولة بخصوص المفاهيم الأساسية لهذا التوجه، أنظر على سبيل المثال لا الحصر.

-. D. LINDENBERG, ***"L'Internationale communiste et l'école de classe"***, Ed. Maspero, Paris, 1987.

-. P. BOURDIEU, J.C. PASSERON, ***" Les héritiers (les étudiants et la culture)"***, Ed. Minuit, Paris, 1985. La reproduction, Ed. Minuit, Paris, 1970.

- L. ALTHUSSER, ***"Positions"***, Ed. Editions sociales, Paris, 1976.

- MARKIEWICZ-LAGNZAU ***« Education, égalité et socialisme »***, Ed. Anthropos, Paris, 1970.

والحال أن ميل مؤلفي هذه الكتب وصانعيها إلى تحويلها إلى موسوعة شاملة في الآن ذاته للمعارف المدرسية والثقافة المؤطِّرة لها، وللأنشطة والتمارين التطبيقية، يخفي في الوقت نفسه إرادتهم، وعبر ذلك إرادة المدرسة، الاستحواذ على اهتمام المتعلم كما لو كانت هي العالم الوحيد الممكن الذي تصدر عنه المعارف والخبرات. ذاك ما يفسر احتراز رواد الفكر البيداغوجي الحديث مبكرا، أمثال «مونطيني» (MONTAIGNE) و«جون جاك روسو» (J.J. ROUSSEAU)، من التربية المقتصرة على عالم الكتب والوثائق، ودعوتهم الصريحة إلى جعل العالم الكتابَ الفعلي الذي ينهل منه المتعلم خبراته ومعارفه[9].

في مستوى ثالث، تتسرب التقييمات والتمثلات الإيديولوجية، إلى ثنايا المضامين الدراسية ذاتها. وإذا كان ذلك أجلى في المواد الإنسانية والأدبية والفنية، فإنه يتحقق بشكل غير ملحوظ في المحتويات العلمية التي تظهر لأول وهلة داخل وثيقة الكتاب المدرسي كمواد محايدة. فالتصورات العلمية مثلا ترتبط بمرجعيات أصلية دقيقة لا يمكن التغاضي عنها. فهي محكومة، من جهة، بالرسوم الذهنية[10] لدى منتجيها الأصليين، وما تحمله من تمثلات عن الذات والأشياء. والمدرسة، إذ تقدم هذه التصورات داخل الكتاب المدرسي، تنتزعها من سياقها الفكري لكي تدرجها داخل سياق آخر محكوم بغاياتها في التعلم والتقويم. وهذا يكرس مفهوما محددا للعلم والثقافة العلمية لدى المتعلمين يخدم إيديولوجيا المدرسة الخاصة بالتعليم والتعلم والتقويم. يتولد الانطباع لدى المتعلم، في هذا السياق المدرسي، أن التصورات العلمية التي يتلقاها مجرد أفكار ومعادلات وصيغ مقننة لتفسير الظواهر، تعرضها المدرسة عبر وساطة الكتاب المدرسي لأغراض التعلم والتحصيل الدراسي والنجاح فقط، وذلك خارج سياق الثقافة العلمية بمكوناتها التاريخية والاجتماعية. والحال أن الأمر يتعلق بفصل «منهجي»، ذي آثار سلبية على التكوين العلمي للمتعلمين، يقتلع التصورات العلمية من أصولها التاريخية داخل نسق المعارف أو داخل نسق الحياة الاجتماعية. فغالبا ما يُغَيِّب الكتاب المدرسي التاريخ الخاص بالفكرة العلمية وتحولاتها، (مفهوم البيئة مثلا، أو الحياة، أو العدد، أو الاستدلال، أو القانون) ؛ كما يُغَيِّب أيضا التاريخ الاجتماعي الذي يعطي الشروط العامة التي ظهرت فيها الفكرة أو التصور العلمي. إنه يعرضها كوحدة فكرية مفصولة عن سياقها (Une entité idéale décontextualisée) يرتهن فهمها وإدراكها لدى التلميذ بالمجال المدرسي وحده. لهذا السبب بالذات، نفهم النقد الشديد الذي وجهه «لوي ألتوسير» (L. ALTHUSSER) للمدرسة معتبرا إياها مؤسسة إيديولوجية للدولة، تقوم بفصل المعرفة

---

9- رفض «مونطيني» التربية القائمة على شحن الذهن بالمعارف، واستعمال أدوات مصطنعة في التعليم، فهذا في رأيه يخلق أدمغة ممتلئة لا كائنات عاقلة متمرسة. لذلك، دعا إلى جعل العالم الكتاب الفعلي للطفل ؛ يقول : «فهذا العالم الكبير (...) هو المرآة التي ينبغي أن نرصدها لكي نعرف ذواتنا عن قرب وبالإجمال، أريد أن يكون تلميذي...». أما «روسو»، فقط ربط التعلم بالحياة وخبراتها، وبما أن الحياة فعل، فقد كان التعلم استعمالا لكامل أعضائنا وحساسيتنا وقدراتنا وكل جزء من أجزاء كياننا التي تعطينا الإحساس بوجودنا. أنظر :

- MONTAIGNE, ***« Essais »***, Tome II, Ed. P.Villey, Paris, PUF- 1992, pp : 136, 157-158.
- ROUSSEAU, ***« Emile »***, Paris, Gallimard (coll. Folio/essais), 1969- pp : 88,89 (Livre 1).

10- Les schèmes mentaux.

عن أصولها الاجتماعية والتاريخية، وتحييد المتون المدرسية، وعبرها الفعل البيداغوجي ذاته[11].

وعموما، «لا تخلو الكتب المدرسية من إيديولوجيا معينة، وإن كان بعضها أكثر «إيديولوجية» من بعضها الآخر (...) وقد لاحظت «فيفيان دولاندشير» أن كل المواد الدراسية، حتى العلمية، يمكن أن تخدم ما تسميه «المنهاج الضمني» الكامن وراء كل نظام تعليمي (أي مجموع التصورات والغايات العامة الفلسفية والأخلاقية والسياسية، المتفق عليها اجتماعيا)»[12]. وتلك حقيقة أكدها أيضا «غاستون ميالاريه» (G. MIALARET) حينما لاحظ أن بعض الكتب المدرسية في فرنسا، التي هي في طليعة الدول الديمقراطية في العالم، تقدم صورة عن المرأة تخدم إيديولوجيا الذكورة[13]. في إطار التوجه نفسه، انتهت بعض الدراسات التقويمية للكتب المدرسية الجديدة المعتمدة في المدرسة المغربية[14]، من زاوية حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، إلى العديد من الخلاصات الدالة على عدم احترام المساواة بين الذكور والإناث، سواء على مستوى التأليف أو الإبداع أو الحضور عبر الصورة والكلمة، أو على مستوى بعض الحقوق الشخصية أو الاجتماعية أو الكونية.

## خاتمة

تكشف التحليلات المقتضبة السابقة أن الكتاب المدرسي يخضع لآليات متعددة ومتعارضة، بعضها نابع من طبيعة المؤسسة المدرسية، وبعضها الآخر يلج هذه المؤسسة حاملا معه العمق السوسيو ـ ثقافي لنسق القيم والتمثلات الإيديولوجية. يصعب، من جهة أولى، عزل الكتاب المدرسي عن «الآلة» المدرسية وطرق اشتغالها وبنائها لمعارفها الموجهة للتعليم والتعلم. هنا يظهر أن النقل الديداكتيكي بوصفه عملية معقدة، خصوصا عبر الكتب المدرسية، آلية ضرورية لتأمين المتون المدرسية وتداولها وتكوين كفاءات المستقبل. لكن، من جهة أخرى، يظهر أن المنطق الاجتماعي والنفسي للقيم والأطر الثقافية المرجعية والتمثلات الإيديولوجية، يخترق المؤسسة المدرسية ومتنها المعرفي الخاص بها ومختلف عمليات التعليم والتعلم المرتكزة عليه.

يبقى أن الفكر البيداغوجي ببلدنا، كما الدراسات الديداكتيكية المرتبطة به، مطالب اليوم، بالقيام بتحليل نقدي عميق لمختلف الاختلالات التي يعرفها النقل الديداكتيكي عامة، مستحضرا في ذلك النقاش المعرفي الذي انطلق منذ بداية القرن الحالي في العديد من المعاهد والجامعات والمنظمات الدولية المعنية بشؤون التربية والتعليم، والبحث في سبل تجاوزها، وبالتدقيق ما يتعلق بتأمين انفتاح المعارف المدرسية على أصولها الاجتماعية والأكاديمية داخل وثيقة الكتاب

---

11- أنظر بهذا الصدد مقالته المطولة التي تحمل عنوان : **الإيديولوجيا والأجهزة الإيديولوجية للدولة**. منشور ضمن كتابه Positions مرجع مذكور سابقا.

12- عبد الحق منصف : **رهانات البيداغوجيا المعاصرة**. مرجع مذكور سابقا، ص : 265..

13- G. MIALARET, ***«Pédagogie générale»***, Paris, PUF, 1991, p : 491

14- أنظر الدراسة التي أعدها كل من عبد الرحيم صابر ومصطفى كاك، بمبادرة من مكتب رابطة التربية على حقوق الإنسان (HREA) وبتعاون مع وزارة التربية الوطنية بالمغرب، وبدعم من بعض المؤسسات الدولية المهتمة بالشأن الحقوقي. نشرت الدراسة بعنوان : «**صورة المرأة في الكتاب المدرسي بالمغرب (دراسة تقويمية للكتب المدرسية الجديدة من زاوية حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين)**» ـ ط. 1 الرباط، مطبعة المعارف الجديدة. 2006.

المدرسي ذاته، وعبر الأنشطة الثقافية المدرسية. فالمدرسة، كمؤسسة وفاعلين تربويين، تتحمل مسؤولية انغلاقها داخل مجتمعات تتابع مسيرة تحولها منذ عهود، بإيقاعات متفاوتة، إلى مجتمع المعارف. لذا، ينبغي تطوير عمليات تأليف الكتاب المدرسي وصناعته في اتجاه إعادة النظر في مهام المدرسة والتعلم الدراسي ؛ ذلك أن هذه المدرسة لم تعد مصدرا وحيدا للمعرفة، وأصبحت مطالبة أكثر من أي وقت مضى بأن تفتح أمام المتعلمين جسورا عدة لاكتشاف معارف مختلفة تقدم ذاتها كنموذج لمجتمع المعرفة، وليس فقط كمنتوج مدرسي مغلق.

ضمن هذا السياق، يتعين إحداث تغيير في وظائف الكتاب المدرسي. من المؤكد أنه نتاج مدرسي يحمل بشكل أو بآخر خطاب المدرسة حول التعلم والتكوين واكتساب المهارات والمعارف ؛ لكنه قبل ذلك صيغة مدرسية من المفروض أن تفتح المتعلم خارج حدود المدرسة، وتمكنه من ولوج مجال المعلومة العلمية والأدبية والتقنية والفنية، والانفتاح على القيم الكونية للمواطنة المسؤولة.

من هنا تبرز ضرورة توسيع البحث البيداغوجي والديداكتيكي ببلدنا حاليا ليتعدى قضايا وحدة الكتاب المدرسي وتعدديته، واستعمالاته وعلاقته بالمقاربات البيداغوجية والوسائل التعليمية الأخرى، في اتجاه إعادة صياغة قضايا الكتاب المدرسي في علاقته باستقلالية المؤسسة التعليمية، والاستقلالية البيداغوجية للمدرس، واللاتمركز وما يقتضيه من استدماج الخيارات والثقافات المحلية والجهوية، دون إغفال علاقة متون الكتب المدرسية بالثقافة الإنسانية الكونية المتمركزة خصوصا حول حقوق الإنسان، بما في ذلك حق المتعلم في مدرسة متعددة الأساليب، متطورة الوسائل، تجعل المتعلم ذاته محور كل تعاقد بيداغوجي.

# شهادات

# مكانة الكتب المدرسية في منظومة التربوية والتكوين
# حوار مع الدكتور أحمد أوزي*

حاوره : مصطفى حسني
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي
ثانوية ابن هانئ سلا

## تقديم

من الصعب اليوم الحديث عن الكتب المدرسية دون الحديث عن العلاقة التي تجمعها بباقي الوسائل التعليمية. بل أن البعض يذهب أبعد من ذلك إلى طرح التساؤل حول مدى فعالية هذه الكتب أمام انتشار وسائل ووسائط تعليمية أخرى. إلا أنه وبالرغم من الإجماع على أهمية هذه الأخيرة ـ على الأقل من وجهة نظر الباحثين والمختصين ـ في مساعدة الفرد على تنمية معلوماته ومعارفه، فإن الاعتماد عليها في مجال الممارسة البيداغوجية لازال نسبيا محدودا.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع، كان لنا هذا الحوار مع الدكتور أحمد أوزي، الأستاذ بجامعة محمد الخامس بالرباط ورئيس وحدة التكوين والبحث في علم النفس النمائي التربوي.

**س 1 : لازال الكتاب المدرسي يشغل الرتبة الأولى في الثقافة التعليمية الحديثة المدرسية بالرغم من الجهود المبذولة لأجل الاستفادة من الوسائل التعليمة الحديثة، وبناء على ذلك، يمكن طرح التساؤل حول موقع الكتاب المدرسي في منظومتنا التربوية ضمن باقي الوسائط التعليمية.**

**ج :** يعتبر الكتاب المدرسي بما يحتوي عليه من نصوص تعليمية من أهم آليات الفعل البيداغوجي لترسيخ ثقافة المجتمع بكافة جوانبها الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية. من هنا، فإنه كان وما يزال دعامة ديداكتيكية أساسية في المنظومة التربوية والتعليمية ووسيلة من بين الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم. فهو يقوم بنقل وتقديم وتوضيح المضامين المعرفية التعليمية ـ التعلمية، والتمارين أو التجارب المساعدة على استيعاب مضمون مقرر معرفي معين ؛ وهو أداة سبقت مختلف الوسائل والوسائط التعليمية الأخرى، خاصة منها تلك التي ظهرت حديثا، إثر التطور العلمي والتكنولوجي الذي تغلغلت ابتكاراته ونتائجه إلى مختلف الحقول العلمية والمعرفية، ومن بينها بالطبع حقل التربية والتعليم الذي عرف استخدام هذه الأداة منذ القديم قبل أن تعرف شكلها الذي عرف تطورا كبيرا منذ ظهورها في القرن السادس عشر الميلادي مع «كومينوس» (COMENIUS) الذي اعتبر أول مربي ألف الكتب المدرسية الموجهة إلى التلاميذ والمعلمين.

ومن غير شك أن منظومتنا التربوية والتعليمية التي ما تزال تتأرجح بين الولاء للقديم والانفتاح الخجول على الحديث ـ على

* أستاذ باحث مختص في علم النفس التربوي.

خلاف ما هو سائد في الدول المتقدمة التي عرفت فيها النظم التربوية والتعليمية تقدما كبيرا واكب تقدمها العلمي و التكنولوجي - ما تزال الكتب المدرسية تشكل معينا معرفيا وأداة تعليمية أساسية تشغل المرتبة الأولى في الثقافة المدرسية. وإذا كان الكتاب المدرسي قد عرف تطورا كبيرا في الغرب، ليس في شكله فحسب، وإنما في مضمونه أيضا، حيث أصبحت تصاحبه بعض الوثائق السمعية - البصرية أو وسائل بيداغوجية أخرى تعالج عناصر ومفردات المقرر الدراسي، فإن وضعه عندنا ما يزال على شكله التقليدي رغم كل الجهود التي بذلت مؤخرا لتطويره وجعله مشوقا وجذابا للتلميذ. ولعل هذا الوضع الذي بقي عليه الكتاب المدرسي في منظومتنا التعليمية، أي باعتباره يحظى بنصيب الأسد في التعليم والتعلم، هو ما جعل نسبة هامة من التلاميذ ينفرون من المدرسة ومن تعليمها وأساليبها العتيقة، والبحث عن بديل لها في القنوات المعرفية الجديدة والمتطورة لتمدهم بالحاجات المعرفية التي يرغبون فيها، كاللجوء إلى البرمجيات والأقراص المضغوطة والأنترنيت والقنوات التلفزية المتخصصة وغيرها من الوسائل الأخرى الحديثة التي عرفتها الثورة المعرفية والتكنولوجية والابستمولوجية اليوم. وهي بدون شك تروي عطش هذا الجيل وتشبع حاجاته ورغباته بطريقة حية ومشوقة. ومن هنا، فإن المدرسة بأسلوبها وطرائقها التقليدية وأدواتها الديداكيكية القديمة كالكتاب، تواجه اليوم تحديا كبيرا بفعل المنافسة التي تشكلها القنوات المعرفية الجديدة في عصر مجتمع المعرفة الذي يجعل هذه الأخيرة حقا بوسع كل شخص الحصول عليه، في أي مكان، وفي أي وقت.

**س 2 : ما هي أهم التصورات التي تكمن وراء إنتاج الكتب المدرسية وتأليفها ؟ وإلى أي حد تساير الكتب المدرسية التطورات التي يعرفها الحقل التربوي تنظيرا وممارسة ؟**

**ج :** من المعلوم أن الكتب المدرسية عرفت تغييرا وتطورا كبيرين على مر الفترات التاريخية التي مرت بها المنظومة التربوية والتعليمية في المغرب. فإلى حدود الستينيات من القرن الماضي، كانت الكتب المدرسية المستخدمة في جل مدارسنا هي كتب تم استقدامها من بلدان أجنبية عربية بالنسبة للكتب العربية وأوروبا بالنسبة لبعض الكتب الفرنسية ؛ مما كان يطرح مشاكل عديدة بالنسبة للمتعلمين والمعلمين آنئذ على حد سواء، ليس على الصعيد اللغوي فحسب، وإنما أيضا على الصعيد الاجتماعي والثقافي والسياسي والديني وغيره. فالذي درس في تلك الكتب من أفراد جيلنا تجده يحفظ أسماء مدن لبنان أكثر مما يعرف أسماء المدن المغربية، على سبيل المثال، لأن بعض كتب القراءة كانت تستورد من هذا البلد الشقيق.

إن الكتاب المدرسي يعد أحد المكونات الأساسية لشخصية المتعلم ولهويته الاجتماعية والثقافية والوطنية، وعندما نعلمه في كتاب مدرسي لم يتم تأليفه في بيئته الثقافية والاجتماعية، وله تصورات ذهنية مختلفة عن تصورات مجتمعه، فكأننا نلبسه لباسا غير لباسه الوطني، مع ما يستتبع ذلك من تحلل وتنصل من القيم الدينية والهوية الوطنية وجهل عميق بتاريخه. وهو الهدف الأساسي للمستعمر الذي سعى إلى تشويه لغتنا العربية ومسخها بشتى الطرائق والوسائل

وتسخير أصحابها للتنكر لها. فاللغة الأم إذا تجرد منها الشخص، فإنه يسهل بعد ذلك تجريده من بقية الأشياء الأخرى التي ترتبط بها، كالقيم الأخلاقية والدينية والوطنية والتاريخية. «**إن الشعب يُفتقر ويُستعبد عندما يُسلبُ منه اللّسانُ الذي تركه له أجداده وعندها يضيع إلى الأبد**». من هنا، فإن صناعة وتأليف الكتب المدرسية أخطر من صناعة الأدوية الكيميائية في المختبرات، لأن الأولى تغذي العقول وتشفيها من الجهل وتنمي كيانها بشكل يشعرها بقيمتها ووجودها، بينما الثانية تقتصر على شفاء الأعضاء. لذلك فإن المؤلف بحاجة إلى معرفة عميقة بالجرعات الأساسية التي من شأنها أن تثبت مفعولا معينا على كائن ننشئه وفق تصور معين تم تحديده عبر التصورات التربوية التي يحددها المجتمع ؛ حسب تحدياته وطموحاته وأهدافه. إن نصوص الكتب المدرسية ليست نصوصا لغوية ومعرفية تتعلق بتخصص معين، جغرافي أو تاريخي أو غيره فحسب، وإنما هي نصوص تبطن إلى جانب ذلك، وهذا هو الأخطر، قيماً وأفكاراً ذات أبعاد اجتماعية وسياسية وإيديولوجية تبلور وتكون شخصية المتعلم وفق المنظور الذي تهيمن أفكاره على النص، الذي غالبا ما يتم اختياره بعناية مقصودة، وتقوم الإدارة الوصية على التربية بتجهيز مفتشين يراقبون الحفاظ على تدريسه واستيعابه من قبل المتعلمين، سعيا لتكوين ذهنية ثقافية متجانسة تميز هوية أفراد هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات الأخرى.

قد لا نقول جديدا إذا أضفنا بأن الميثاق الوطني للتربية والتكوين دعا إلى إحداث لجنة وطنية تسهر على تحديد مواصفات المتعلم الذي نريده عند تخرجه والأهداف العامة والمراحل الأساسية التي ينبغي قطعها خلال تكوينه. وهي اللجنة نفسها التي عهد إليها بالإشراف على إنتاج الكتب المدرسية ومختلف المعدات الديداكتيكية الأخرى المساعدة على التعلم، إلى جانب الكتب المدرسية. وما يميز هذه الخطوة الجريئة التي عرفتها منظومة التربية والتكوين هو المنافسة المشروعة التي أحدثها المشرّع لتأليف الكتب المدرسية، بفتحه الباب أمام المؤلفين والمبدعين والناشرين على أساس دفاتر التحملات التي تُعتمد في تأليفها وإنتاجها. هذا، وعلى الرغم من أهمية هذا النظام الجديد إلا أن الفترة التي مرت على تطبيقه، أبانت بوضوح عن بعض الثغرات التي ينبغي تلافيها مستقبلا، ولا يسمح المجال هنا لذكرها أو التفصيل فيها. ومن هنا تجدر الإشارة إلى أن هذه الخطوة الجديدة في تأليف الكتب المدرسية تواكب فعلا تطور المنظومة التربوية التي أصبحت تكيف نظامها مع طبيعة الجهة التي تتوجه إلى ناشئتها مع الحفاظ بالطبع على الثوابت التي لا تختلف باختلاف الطبيعة الاقتصادية والعمرانية وغيرها التي تتمتع بها أقاليمنا الوطنية الشاسعة الأطراف والحمد لله.

**س 3 : تواجه الكتاب المدرسي اليوم مجموعة من التحديات، الأمر الذي يطرح إشكالية مستقبل هذه الأداة الديداكتيكية في عصر مجتمع المعرفة.**

**ج :** تكمن أهم التحديات التي تواجه الكتاب المدرسي اليوم في التقدم التكنولوجي السريع الذي اجتاح مختلف ميادين الحياة وشموله لميادين الاتصال المعرفي الذي شرع يُغدق على مُتقني وسائطه الفرص الكثيرة للحصول

على الكم المعرفي الذي يريدونه في أي وقت وفي أي مكان بكيفية سهلة ومريحة، دون الانتقال إلى المؤسسات المدرسية والخضوع إلى نظامها السلطوي بمختلف اشكاله، إلى درجة يمكن القول معها إن نفوذ التربية غير النظامية بدأ يطغى على النفوذ السابق الذي كانت تحظى به التربية النظامية، مما يستلزم على الدولة اليوم أن تنتقل للإشراف على التربية غير النظامية وتنظيمها وتوجيهها، فهي التربية والتعليم التي سوف تكون لها السيادة والسلطة والمنزلة والشمولية في مجتمع المعرفة ؛ وهو المجتمع المبني على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة. وكيف لأي كتاب أو مجموعة من الكتب المدرسية أن تجمع بين دفتيها الكم الغزير الذي تجود به كل يوم جديد الاكتشافات المعرفية في مختلف الميادين العلمية ؟

ورغم كل الجوانب الإيجابية التي يمكن أن يتمتع بها الكتاب المدرسي إذا ما بذل جهد كبير من قبل مختلف المختصين في إنتاجه، فإنه يؤخذ عليه عيب كبير، وهو بطء وقدم مضامينه التي تجعله لا يقدم إلى المتعلم الجديد المعيش في واقعه ليتعلمه ويستفيد منه. فحدوث زلزال أو انفجار بركان في جهة معينة من الأرض على سبيل المثال، يدفع بمتعلم اليوم إلى الإبحار في الأنترنيت للاطلاع على موقع الحادث وظروفه وملابساته مما يجعل معارفه تكتسب راهنيتها وحداثتها. ولنتصور تناول الكتاب المدرسي لنفس الحدث، وكم من الوقت يلزمه ليبلغ مثل هذا الخبر عن هذه الواقعة إلى المتعلمين في المدرسة بالشكل التقليدي، فالأمر يحتاج إلى كتابة نص في الموضوع وطباعته وتوزيعه إلى جانب ما يرتبط بكل ذلك من قوانين وأنظمة إدارية جامدة تؤدي إلى تأخير وصول المعلومة إلى التلميذ، وهذا ما دفع ببعض المربين إلى القول بأن المدرسة التي ما تزال تشتغل بمثل هذه الأدوات العتيقة كالكتب وحدها، فإنها بدون شك تساعد التلاميذ على الانحراف وهذا ما بينته «سوزان مولو» في كتابها «المدرسة في المجتمع».

إن مضامين الكتب المدرسية مهما بذل في تحيينها وجعلها تنفتح عن العصر، فهي تظل باستمرار متأخرة عن أحداثه التي يعيشها المتعلمون كل يوم وتتناقلها قصاصات الأخبار ويرغبون في فهم آلياتها وأسبابها. ولذلك فالكتب المدرسية أداة ديداكتيكية تصلح لربط المتعلم بماضيه أكثر مما تصلح لشده إلى واقع عصره وجعله يتمثل أحداثه ويفكر في حل مشاكله. ومن هنا نفهم سر القطيعة الموجودة بين متعلمي هذا الجيل والكتب المدرسية مقارنة بالأجيال الماضية التي كانت تحبها إلى درجة التبجيل.

**س 4 : سبق أن أشرتم إلى أن المشرع في السنوات الأخيرة عمد إلى فتح مجال المنافسة أمام المؤلفين والناشرين لتأليف الكتب المدرسية. فهل تعتقدون أن تعدد أنواع الكتب المدرسية يمكن أن يساهم في الرفع من جودة العملية التعليمية ؟**

**ج :** الجودة التعليمية مفهوم لا يخلو من الغموض، شأنه شأن كل المفاهيم والشعارات التي توظف في أغراض الدعاية والإشهار لخدمة هذا الهدف أو ذاك، خاصة وأن مفهوم الجودة من المفاهيم التي لم تولد في حضن التربية والتعليم الذي يتوخى قدرا معينا من

المبادئ الأخلاقية في السلوك. فهو مفهوم ترعرع في رحاب الاقتصاد والتجارة والصناعة، وهي كلها، كما نعلم، حياض المنافسة الشرسة التي تحكمها أخلاق البيع والشراء، مع ما تحمله اللفظتين من قدح في التعبير. إن الحديث عن الجودة في مجال التعليم، وبوجه خاص، جودة الكتب المدرسية أو ما إذا كان من الممكن توافر الجودة في العملية التعليمية إذا تعددت الكتب المدرسية، فإن ما هو واضح وأساسي بهذا الخصوص، هو أن الحديث عن الجودة في العملية التعليمية يقتضي توافر الجودة في كل عناصر ومراحل هذه العملية وليس في أحد عناصرها فحسب. بمعنى أنه لا يمكن الحديث عن الجودة التعليمية بمعزل عن الإعداد المهني المعرفي والبيداغوجي للأستاذ، ووجود منهج دراسي حداثي ومتطور في أهدافه ومراميه، وتوافر بيئة تربوية إدارية مساعدة، تتيح فرص تمكين المدرسين والمتعلمين على حد سواء، وجعل الفاعلية التعليمية في يد المتعلمين ليستطيعوا التعبير عن قدراتهم وإمكاناتهم الخلاقة، الذي هو من صميم الممارسة التربوية والتعليمة المتسمتان بالجودة ... إلخ.

أما تعدد الكتب المدرسية في حد ذاته، فإن من شأنه فقط أن يساعد الأستاذ على تحديد اختيار أفضلها ملاءمة لبيئة التلميذ ومحيطه ومقدراته الفكرية والمعرفية. وهذا بالفعل يشكل عنصرا ضمن عناصر أخرى تحكم جودة العملية التعليمية. غير أنه يظل الاعتماد على الكتاب وحده أو عدة كتب كأداة تعليمية أمرا قاصراً كل القصور، ما لم يتم تعضيدها بوسائل وأدوات أخرى يوفرها العصر الجديد الذي يعيش فيه المتعلمون.

**س 5 : ما هي الحلول القمينة بجعل الكتاب المدرسي أداة تعليمية ناجعة و فعالة في عالم متطور ومتغير ؟**

**ج :** الجواب على هذا السؤال نستمده من كل ما تمت الإشارة إليه سابقا. إن الكتاب المدرسي لا يمكن أن يؤدي دوره الناجع والفعال ما لم يشارك في إعداده وتهيئته مجموعة من ذوي الاختصاص، على رأسهم المختص في اللسانيات، والمختص في البيداغوجيا والمختص في السيكولوجيا والسوسيولوجيا والمختص في الديداكتيك، والمختص في الدراسات المستقبلية، وغيرهم من المختصين في الجوانب التقنية والشكلية من طباعة وإخراج وغيرها، من أجل مساهمة الجميع في صنعه وإنتاجه، حتى يأتي الكتاب المدرسي مخاطبا عقلية التلميذ ووجدانه وثقافته وعصره، ومستثيراً لديه الدافعية في اقتنائه وقراءته بشوق كبير. إن الكتب المدرسية التي تنتجها الدول المتقدمة تجعلك تتصفحها رغم عدم توجهها إليك، بسبب جودة صنعها وتطور إخراجها وصورها ونظام عرض معلوماتها، ناهيك عن جوانب مضامينها التي تخاطب شخصية المتعلمين في كليتها.

والجانب الأساسي الثاني الذي يساعد على جودة العملية التعليمية بالاعتماد على الكتاب المدرسي هو مراعاة هذا الأخير لطبيعة المتعلمين الذين ينطلقون في تعلمهم من جهدهم الذاتي ؛ فلا ينبغي أن يقتصر الكتاب على عرض المعلومات دون أن يشارك معه المتعلم في بنائها واكتسابها، وينبغي أن يتم ذلك بطريقة تدريجية تراعي أساليب اشتغال عقل التلميذ.

كما أنه من شأن الكتاب المدرسي الجيد أن

يكون نقطة انطلاق وجسراً للتواصل بين مختلف المواد الدراسية الأخرى التي يتعلمها المتعلم، فضلا عن تحفيزه لربط معارفه بوسطه الطبيعي والاجتماعي.

**الخلاصة** أن الكتاب المدرسي الجيد لا يمكنه أن يكون كذلك ما لم يُراع في إعداده إلى جانب الشروط التي تمت الإشارة إليها، عناصر أخرى، تقنية وجمالية، فضلا عن استيفائه لمجمل الخطوات المنهجية التي ينبغي أن يقطعها قبل استخدامه في المؤسسات التعليمية وتعميمه، إذ لا بد من إجراء دراسات ميدانية على جدواه وفاعليته بتطبيقه على عينة محدودة من المؤسسات التعليمية، لمعرفة مدى توافره على الشروط الأساسية التي يتوخاها استعماله. كما لا ينبغي إصدار أي كتاب مدرسي يوجه إلى التلميذ دون أن يرافقه دليل خاص موجه إلى الأستاذ حتى يُحسن استعماله.

والكتاب المدرسي كغيره من بنيات مكونات المنهاج الدراسي يحتاج باستمرار إلى التطوير والتغيير والمراجعة التي تغني مساره نحو تحقيق الجودة في التربية والتعليم، ومواكبة معلوماته ومعارفه ومهاراته لما هو مستجد في الساحة العلمية يفيد المتعلم اكتسابه. غير أن هذا الأمر لا يتم ما لم تخصص دورات لتقييمه من قبل مستعمليه الذين هم أولا وأخيرا الأساتذة والتلاميذ والمرشدون التربويون، وبحضور ومساهمة ذوي الاختصاص في الموضوع، حتى يحقق الكتاب المدرسي الأهداف المطلوبة منه، خاصة وأنه يعيش اليوم تحديا كبيرا من قبل القنوات المتعددة الوسائط، كما أشرنا إلى ذلك من قبل.

# الكتاب المدرسي بين النموذج التدريسي والنموذج التعليمي التعلمي (تدريس اللغة الأمازيغية نموذجا)

بنعيسى يشو وبوشرى البركاني
باحثان بمركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

يتسم السياق العام الذي تمر منه المنظومة الوطنية للتربية والتكوين بالتحديث النوعي والكمي. وهو سياق تتطلع فيه المنظومة إلى الانتقال من النموذج المؤسس على التدريس إلى نموذج مبني على التعليم والتعلم.

إذا كان النموذج التدريسي يتصور أن المتعلم عبارة عن آلة ناسخة، يجب العمل على تقوية مهاراته التذكرية والتخزينية، وجعله قادرا على تجميع المعلومات وضم بعضها إلى بعض، فإن النموذج المؤسس على التعليم والتعلم، يعتني، أولا وقبل كل شيء، بقدرة هذا المتعلم على تحويل المعارف والمعلومات التي توضع رهن إشارته، إلى معارف حية (Viables) ومتحولة، وإدماجها في خطاطات إدراكية من شأنها المساعدة على فهم العالم والتأثير فيه.

أما على مستوى التقويم، فإن النموذج التعليمي التعلمي يركز على تمكن المتعلم من استيعاب وإدماج الكفايات المستهدفة. ولعل هذا هو ما يشكل حافزا بالنسبة للمتعلمين للإقبال على التعلمات بشكل أكثر، على خلاف ما يعتمد في النموذج التدريسي الذي يرتكز على المعارف التكرارية (savoir redire) بغاية التثبيت.

ينعكس الاشتغال بالنموذج التعليمي التعلمي على استعمال الوسائط الديداكتيكية، ولاسيما الكتاب المدرسي. وقد شكلت تجربة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في إعداد الكتب المدرسية وفق هذا النموذج، تجربة متميزة. وسنركز في هذا الصدد على أحد نماذج هذه الكتب المدرسية، هو كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي في صيغته الجديدة.

أُدْرِجَت اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، كما هو معلوم، خلال السنة الدراسية 2003-2004، الأمر الذي استدعى توفير المعدات الديداكتيكية والحوامل البيداغوجية الكفيلة بتيسير العملية التعليمية التعلمية. وقد أسندت هذه المهمة للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية باعتباره المؤسسة المؤهلة للقيام بذلك، بتعاون وتنسيق مع وزارة التربية الوطنية. في هذا الإطار، تم إعداد الكتب المدرسية بغاية تعميمها على المستوى العمودي[1]، بمعدل كتاب مدرسي في كل سنة إلى أن تمت تغطية السلك الابتدائي مع نهاية السنة الدراسية 2008-2009. كما تم إعداد كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، بعد أن راكم المعهد تجربة مهمة في مجال إعداد وإصدار الكتب المدرسية والحوامل البيداغوجية امتدت لخمس سنوات على الأقل ؛ وقد جاء هذا الكتاب كذلك في سياق انخراط المنظومة الوطنية

1- نقصد بالتعميم العمودي للغة الأمازيغية إدراجها في المستويات الدراسية بشكل تدريجي، في حين أن التعميم الأفقي يرتبط بإدراجها في كل المؤسسات التعليمية على المستوى الوطني.

للتربية والتكوين في ورش بيداغوجي جديد يعد بمثابة إطار منهجي لأجرأة بيداغوجيا الكفايات، والمتمثل في بيداغوجيا الإدماج.

لقد تم استثمار الملاحظات النابعة من الميدان في إعادة صياغة هذا الكتاب، سيما تلك التي عبر عنها الأساتذة خلال الدورات التكوينية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية، بتأطير من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، والمتعلقة بمحتوى طبعته الأولى. ويمكن حصر خلاصة هذه الملاحظات في :

- طول النصوص القرائية الواردة في الصيغة الأولى من الكتاب المدرسي للسنة الثانية، واحتواؤها على كمية كبيرة من المعلومات لا تتناسب مع القدرة الاستيعابية للمتعلم ؛
- تقديم الأنشطة داخل الكتاب المدرسي في الصيغة الأولى بشكل مقسم وغير منسجم لا يساعد على بناء الكفاية المستهدفة.

أما بخصوص القيمة المضافة لصيغة الكتاب الجديدة، فيمكن حصرها في ما يلي :

- بناء التعلمات وفق منهجية ديداكتيكية شمولية ومنسجمة تتيح للمتعلم التفاعل مع الوضعيات التي يتضمنها الكتاب المدرسي، من خلال استثماره لمكتسباته السابقة ؛
- اعتماد نصوص قرائية قصيرة عبارة عن وضعيات ـ مشكلة يتطلب حلها توظيف القدرات والمهارات السابقة للمتعلم، وأخرى موازية ومسايرة لهذه المكتسبات لا تقتصر على استعمال الكتاب المدرسي فقط، بل تعمد إلى استثمار حوامل ديداكتيكية أخرى كالموارد الرقمية والأفلام المصورة والقصص والمعاجم المصورة...

إن توظيف الموارد الرقمية في دعم تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية، لا يتم وفق مبدأ المنافسة، بقدر ما يأتي بغاية المساهمة في بناء التعلمات وتسهيل مأمورية كل من الأستاذ والمتعلم في التفاعل مع الكفايات المستهدفة في كل مستوى دراسي. ويكفي أن نقدم مثال القرص المدمج التربوي : ad Nlmd Tifinaghe[2] لمعرفة مدى تكامل هذه الحوامل مع الكتب المدرسية المقررة على مستوى المضامين والأنشطة، ومساهمتها في دعم وتثبيت القدرات والكفايات التي يستهدفها الكتاب المدرسي.

**وختاما**، يمكن القول إن الكتاب المدرسي في اللغة الأمازيغية عموما، وكتاب مستوى السنة الثانية خصوصا، يعتبر مثالا للكتاب المدرسي الذي يقدم محتواه المعرفي ضمن النموذج التعليمي التعلمي، ويستثمر ما يتيحه التطور التقني والتكنولوجي في سبيل إعطاء معنى للتعلمات المدرسية، عبر تمكين المتعلم من تطوير قدراته وتعبئتها والتفاعل مع المعارف وتحويلها، بغاية حل الوضعيات المدرسية الأصيلة وغيرها، مما يسمح للمتعلم في نهاية المطاف، ليس فقط بتحديد معارفه، وإنما بتحديد وبناء هويته الشخصية.

---

2- **Ad Nlmd Tifinaghe**, CD-ROM, l'apprentissage de l'alphabet tifinaghe, 2008, centre de recherche didactique et de programmes-pédagogiques, IRCAM. Disponible sur le site-web www.iracm.ma

- **Ecole Amazighe**, CD-ROM, aide supplémentaire à l'apprentissage de l'alphabet amazighe. 2008, CRDPP&CEISIC IRCAM. Disponible sur le site-web : www.iracm.ma.

ـ هذا القرص التربوي المدمج يدعم التعلمات في اللغة الأمازيغية من خلال تقديمه لمختلف الأنشطة التي يتضمنها الكتاب المدرسي في مختلف المستويات وبشكل خاص مستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي، بشكل يتيح بناء التعلمات والتحقق من مدى تطور القدرات بواسطة أنشطة تقييمية.

# العد القرآني في الكتاب المدرسي بالثانوي

حسن لمعنقش
مفتش منسق جهوي لمادة التربية الإسلامية بالتعليم الثانوي
الأكاديمية الجهوية لمكناس تافيلالت

## 1- ما هو علم العد القرآني ؟

علم العد القرآني، ويسمى أيضا «علم الفواصل»[1]، هو «علم يبحث فيه عن أحوال آيات القرآن الكريم من حيث عدد الآيات في كل سورة، وما هو رأس الآية، وما هي خاتمتها»[2]. نما هذا العلم وترعرع مبكرا، منذ التابعين ومن بعدهم من العلماء. أما الأعداد المتداولة ومن رواها، فهي :

**1-** العد المدني الأول، رواه أهل الكوفة عن أهل المدينة، ولم ينسبوه إلى معين منهم.

**2-** العد المدني الثاني، رواه إسماعيل بن جعفر وقالون المدنيان عن سليمان بن مسلم بن جماز، عن أبي جعفر وشيبة موقوفا عليهما.

**3-** العد المكي، وهو من رواية عبد الله بن كثير القارئ، عن مجاهد بن جبر عن ابن عباس رضي الله عنهما عن أبي بن كعب موقوفا عليه.

**4-** العد الكوفي : رواه حمزة الزيات عن ابن أبي ليلى عن أبي عبد الرحمن السلمي عن علي بن أبي طالب مرفوعا. كما رواه عن حمزة الكسائي وسليم بن عيسى وغيرهما.

**5-** العد البصري، وهو موقوف على عاصم الجحدري، رواه المعلى بن عيسى الوراق وهيصم بن الشداخ وشهاب بن شرنفة عن عاصم بن أبي الصباح الجحدري.

**6-** العد الشامي، رواه أيوب بن تميم القاريء عن يحيى بن الحارث الذماري موقوفا عليه. وهناك من أوقفه على عبدالله بن عامر اليحصبي القاريء. وهذا عد أهل دمشق.

**7-** وهناك عد سابع هو العد الحمصي، أوقفه أهل حمص على التابعي خالد بن معدان رحمه الله، وأضافه البعض إلى شريح بن يزيد مقريء أهل حمص .

## 2- العد القرآني وأهميته في مادة التربية الإسلامية وكتبها المدرسية

لعل مما يبرر الكلام في موضوع العد القرآني أن هناك حدثا يتكرر كثيرا في أقسامنا بالتعليم الثانوي ببلدنا، وفي مادة التربية الإسلامية. مضمون ذلك الحدث أنه كلما ذكر تلميذ، في تعريف سورة من سور كتاب الله عز وجل، ولتكن سورة البقرة مثالا، أن عدد آياتها خمس آيات وثمانون ومائتان (285 آية)، إلا وصاح تلميذ آخر : بل العدد ست آيات وثمانون ومائتان (286 آية). وغالبا ما يتدخل المدرس

1- ذكره طاش كبرى زادة في «مفتاح السعادة» (3/394) وسماه «علم معرفة عدد سوره وآياته وكلماته وحروفه» وعنه أخذ د.غانم قدوري الحمد ـ محقق كتاب «البيان» للداني رحمه الله ـ تسمية «علم العدد القرآني» كما في مقدمة تحقيقه للبيان ص : 03.

2- مرشد الخلان إلى عد أي القرآن. عبد الرزاق علي إبراهيم موسى، المكتبة العصرية ـ صيدا وبيروت، ط : 1409/1-1989 ص : 30.

قائلا: «كلاكما معه حق : عدد آيات سورة البقرة خمس وثمانون ومائتان في رواية حفص، وست وثمانون ومائتان في رواية ورش وينهي المشكل بتوضيح مغلوط، دون أن يدري أن المسألة مسألة عد لا روايات.

إن سورة البقرة، في مثالنا، عدد آياتها خمس وثمانون ومائتا آية بالعد الحجازي (أي المكي والمدنيين الأول والثاني) وبالعد الشامي (أي الدمشقي والحمصي)، سواء قرئت السورة برواية ورش أو حفص. وهي، أي السورة، ست آيات وثمانون ومائتان بالعد الكوفي، وسبع آيات وثمانون ومائتان بالبصري سواء قرأناها برواية حفص أو برواية ورش أيضا.

وإذا علمنا أن التلميذ (المغربي) لا يعرف أي شيء يتعلق بوجود أعداد قرآنية مختلفة، وأن المصاحف المتداولة الآن بعضها اعتمد العد الكوفي، وهو الأكثر، وبعضها العد المدني الثاني، مما يعني أن التلاميذ قد يعتمد بعضهم على مصحف عده هو المدني الثاني، وبعضهم الآخر على مصحف عده هو الكوفي.

وهذه الآية، بالمدني الثاني، هي : ﴿ ولقد آتينا موسى الكتاب وقفينا من بعده بالرسل وآتينا عيسى بن مريم البينات وأيدناه بروح القدس أفكلما جاءكم رسول بما لا تهوى أنفسكم استكبرتم، ففريقا كذبتم، وفريقا تقتلون﴾.

أما بالعد الكوفي، فالآية هي : ﴿ أولئك الذين اشتروا الحياة الدنيا بالآخرة فلا يخفف عنهم العذاب ولا هم ينصرون﴾. وهي قبل الآية السابقة في السورة. ومعنى ذلك أن بعض التلاميذ سيأتون بتفسير لآية، وآخرين بتفسير التي بعدها.

فكيف تعامل الكتاب المدرسي مع العد؟

يمكن القول، بعد تتبع كل النصوص القرآنية الواردة في ذلك الكتاب[3]، أنه لم يلتزم بعد معين دائما، وإنما يأخذ بالكوفي مرة، وبالمدني الثاني مرة أخرى.

ولعل السبب يعود إلى غياب توجيه رسمي في الموضوع، اللهم ما كان من توجيه «يتيم» جاء في إحدى الوثائق الرسمية للتأهيلي «من حيث اعتماد العد المدني». إذ يذكر التوجيه أن على الأستاذ أن يوضح «لتلامذته كيفية التعامل مع الكتاب المدرسي، وذلك في بداية الموسم الدراسي توضيحا يستهدف الجوانب الآتية...»[4]، ويذكر تلك الجوانب، ومنها :

«توضيح المرجعية التي تضبط تعاملنا مع القرآن الكريم من حيث : اعتماد العد المدني، ورواية ورش في القراءة، والرسم العثماني في الكتابة»[5].

وبما أن المصاحف المتداولة الآن هي ـ كما سبق القول ـ إما بالعد الكوفي، وإما بالعد المدني الثاني، يصبح المقصود إذن اعتماد العد المدني الثاني لا الأول. ولعل اعتماد هذا العد ينسجم مع المذهب الفقهي المعمول به في بلدنا، إذ العد المذكور لا يعتبر البسملة آية من الفاتحة، خلافا للمكي والكوفي.

والملاحظ أن «دليل الأستاذ» لكل الكتب المدرسية في الإعدادي يعمل بالعد الكوفي، إلا

---

3- نستثني هنا كتب المادة لسنتي البكالوريا، إذ لم يسعف الوقت في البحث لمعرفة العد الذي التزمته.

4- وزارة التربية الوطنية. حلقات استكمال تكوين الأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي 1994 ص 77.

5- نفسه . ص 78 .

مـا كـان مـــــــن دلـيـل «الـتـربـيـة الإسـلامـيـة» للسنة الثالثة إعدادي لما عرف بسورة الإسراء. فقد قدم مثالا لجذاذة تربوية تطبيقية في «وحدة التربية الاجتماعية والأسرية»، وذكر فـي مـرحـلـة «تـوثـيـق الـنـصـوص» أن «سـورة الإسراء» مكية وعدد آياتها 110[6]، وهو عدد آي السـورة فـي جـمـيـع الأعـداد، ومـنـهـا الـمـدنـي الثاني، إلا في الكوفي فالعدد 111. فما هو العد الـذي يـنـبـغـي اعتمـاده مـع هـذا الـتـذبـذب بـين العدين؟

وإجمالا يمكن القول إن الكتاب المدرسي :

**1-** وقـعـت فـيـه بـعـض الأخـطـاء فـي عـد بـعـض الآيات وفي غير عد الآيات.

**2-** ولم يلتزم بعد موحد في الآيات المذكورة فيه.

وإن من شأن انطلاق أي عملية ضرورية لتقويم الكتـاب المـدرسي أن تـعيد الأمور إلى نصابها. غير أن تلك العملية ينبغي أن تسبق بصدور وثيقة ـ عن ذوي الاختصاص ـ تحدد نوع العد المبتغى اعتمـاده.

---

6- السعيد الزاهري وزملاؤه. (التربية الإسلامية) للسنة الأولى إعدادي دليل الأستاذ، ص 63.

# قراءات

# تصور الكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج

## ـ قراءة في كتاب « بيداغوجيا الإدماج» لكزافيي روجييرز ـ

عز الدين الخطابي
أستاذ باحث
المدرسة العليا لتكوين الأساتذة ـ مكناس

تروم هذه الورقة إبراز تصور الباحث البلجيكي روجييرز للكتاب المدرسي من منظور بيداغوجيا الإدماج ؛ وهو التصور الذي عالجه في الفصل التاسع من كتابه الموسوم بـ «بيداغوجيا الإدماج، الكفايات وإدماج مكتسبات التعليم»[1].

ولا بأس في البداية من إعطاء فكرة عامة حول مضامين هذا الكتاب، قبل إبراز الخطوط العريضة لمنظور المؤلف المتعلق بالكتاب المدرسي. فقد أشار روجييرز إلى أنه اعتمد في تأليفه للكتاب على مجموعة من الأعمال النظرية والأبحاث حول إدماج المكتسبات في التعليم (وخصوصا أبحاث دوكتيل) ؛ وأيضا على مجموعة من الأعمال التطبيقية المتمثلة في : ـ المتابعة العلمية والمنهجية لبرنامج «الكفاية الأساسية» في التعليم الابتدائي :

- تكوين المرشدين التربويين ومتابعة إنجاز المنهاج في التعليم الثانوي البلجيكي.
- التكوين البيداغوجي للعديد من أساتذة الجامعات الفرنكفونية ببلجيكا.
- متابعة مجموعة من الإصلاحات المتعلقة بإدماج المكتسبات.
- بلورة ومتابعة التفكير في إدماج المكتسبات بمنهاج التعليم الابتدائي بموريطانيا.
- متابعة إنجاز الكتب المدرسية بالابتدائي والثانوي في فييتنام، على أساس إدماج المواد والمكتسبات.
- تكوين مؤلفي الكتب المدرسية من منظور الإدماج بكزاخستان.
- الإشراف على إنجاز سلسلة من الكتب المدرسية في الرياضيات من منظور إدماجي، بالنسبة للمدرسة الابتدائية البلجيكية.

وقد توزع الكتاب على قسمين :

- **قسم أول**، يتضمن أربعة فصول، تم فيها وضع إطار مفاهيمي للتفكير في إدماج المكتسبات ومعالجة رهانات هذا الإدماج وأسسه النظرية ومرتكزاته المفاهيمية ومختلف أشكاله.

1- Xavier ROGIERS, avec la collaboration de Jean-Maris DE KETELE, ***Une pédagogie de l'intégration, compétence et intégration des acquis de l'enseignement***, éditions DE BOECK université, Bruxelles, 2e éd.2004, Chap. 9, Les implications de la pédagogie de l'intégration sur les manuels scolaires, pp. 259/284.

- وقسم **ثان** تمحور حول بيداغوجيا الإدماج وتنمية الكفايات، وتضمن خمسة فصول تهم تحديد الكفايات والوضعيات وبلورة منهاج التعليم من منظور بيداغوجيا الإدماج وتأثير ذلك على التعلمات وتقويم مكتسبات التلاميذ وعلى إنجاز الكتب المدرسية.

وهذا العنصر الأخير هو الذي يهمنا هنا. فما هو التصور الذي قدمه روجييرز للكتاب المدرسي ؟

يذكرنا المؤلف في البداية بوظائف الكتاب المدرسي المتمثلة في : نقل المعارف وتنمية القدرات والكفايات وتدعيم المكتسبات وتقويمها والمساعدة على إدماجها ؛ فضلا عن قيامه بوظيفة مرجعية وبالتربية الاجتماعية والثقافية. وقد لاحظ بأن هذه الوظائف جميعها متلائمة مع المقاربة الإدماجية للتعلمات التي تروم تنمية القدرات والكفايات وإدماجها. ولكي يكون الكتاب المدرسي مدمجا، عليه أن يخضع لشرطين على الأقل وهما :

- تضمنه لبعض الكفايات التي يتعين تنميتها ؛
- تضمنه لأنشطة إدماجية متمحورة حول هذه الكفايات.

وبهذا الصدد، اقترح روجييرز خمس مراحل أساسية لبناء كتاب مدرسي مدمج وهي :

- تحديد بعض الكفايات ؛
- إدراج أنشطة الإدماج داخل الكتاب المدرسي ؛
- حذف المضامين الزائدة ؛
- تنمية جوانب خاصة بالكفايات ؛
- بنينة جديدة وتامة للكتاب المدرسي من منظور تنمية الكفايات.

وقد نبهنا المؤلف إلى أن الأمر يتعلق فقط بأفكار عامة حول الكتاب المدرسي، انطلاقا من تصور إدماجي ؛ أما إذا ما أردنا الحصول على معلومات مفصلة تخص هذا الموضوع، فيمكننا الرجوع إلى كتاب فرانسوا ريشودو حول تصور وإنتاج الكتب المدرسية[2].

ونقترح الآن الوقوف بشكل مختصر على كل مرحلة من هذه المراحل الخمس.

## 1- تحديد بعض الكفايات

إن إدراج بعض أنشطة الإدماج داخل الكتاب المدرسي يعتبر غير كاف، لذلك يتعين معرفة كيفية توجيه هذه الأنشطة وتحديد الكفايات المساعدة على توجيهها. ويقترح روجييرز اعتماد ما بين أربعة إلى ست كفايات في كل كتاب مدرسي، لأن تحديد عدد أقل، نادرا ما يسمح بتنمية المضامين المطلوبة ؛ أما إذا كان العدد أكبر، فإنه يضعف الخاصية الإدماجية للكتاب المدرسي.

2- Cf. François RICHAUDEAU, ***«Conception et production des manuels scolaires, Guide pratique»***, Unesco, Duculot, Gemloux, Belgique, 2e réimpression, 1986, 290 pages.

## 2- إدراج أنشطة الإدماج

يستدعي التعلم بواسطة الإدماج الأنشطة التالية: أنشطة الاستكشاف وحل المشكلات والتعلم النسقي والبنينة والتقويم والمعالجة. والملاحظ أن هذين النشاطين الأخيرين يظلان هامشيين داخل الكتاب المدرسي. وتتميز أنشطة الإدماج بتمركزها حول التلميذ باعتباره فاعلا ؛ وتحيين مجموعة من الموارد واكتساب معنى بالنسبة للمتعلم وتضمنها لما هو جديد باستمرار.

## 3- حذف المضامين الزائدة

ما يميز الكتاب المدرسي في الغالب، هو غزارة المحتويات، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل نذكر من بينها : كون عدد كبير من الكتب المدرسية يرتبط بثقافة مدرسية تثمن كثافة المضامين ؛ وكون المناهج والمقررات تتضمن هذه الكثافة أصلا. ولأن الكتاب المدرسي ينجز من طرف المتخصصين في المادة، فإن التصور السائد حول التلميذ هو اعتباره بمثابة وعاء يتعين ملؤه بالمعارف .

وعلى الرغم من أن بيداغوجيا الإدماج لا تنكر دور المحتويات، إلا أنها تؤكد على ضرورة ملاءمتها للكفايات التي يجب تعبئتها. وبصيغة أخرى، «فإن المحتوى لا يعتبر ملائما إلا إذا ما ساهم في اكتساب الكفاية»[3]. وتبدو عملية الحذف ذات أهمية كبرى في المدرسة الابتدائية، حيث يكون المطلوب هو تنمية «الكفايات الأساسية».

## 4- تنمية الجوانب الخاصة بالكفايات

يجب علينا أن نأخذ صنفين من التوجهات بعين الاعتبار : صنف أول يهتم بالقدرات الضرورية لاكتساب الكفاية ؛ مثلا، إذا كانت الكفاية تستدعي القيام بعرض شفهي، فإن المطلوب هو أن ننمي لدى التلميذ القدرة على تبليغ رسالة شفهية. أما الصنف الثاني، فيسعى إلى تنمية ثقافة الإدماج ويخضع للمبادئ التالية :

- بنينة الكفايات حول كفاية موجهة ؛
- أخذ تمثلات التلاميذ بعين الاعتبار ؛
- التحفيز على تعبئة المعارف المنهجية ؛
- الاهتمام بتنوع العمليات الذهنية وأنماط الحلول لدى التلاميذ ؛
- تشجيع التداخل والتقابل بين المواد ؛
- وضع الأمثلة في سياقاتها ؛
- تعليم التلاميذ كيفية مواجهة تعقد الوضعية.

3- Xavier ROEGIERS, op, cit., p.268.

## 5- البنينة التامة للكتاب المدرسي من منظور تنمية الكفايات

توجد مقاربتان بهذا الخصوص :

- مقاربة «مركزة» للكفايات التي تعالج تباعا داخل الكتاب المدرسي ؛
- مقاربة «مرافقة» أو «متزامنة» للكفايات التي يتم تنميتها في نفس الوقت.

وتتجلى مزايا المقاربة «المركزة» للكفاية في تمكن التلميذ من إدراك التماسك الحاصل بين عناصرها ووضوح الكفاية الموجهة بالنسبة إليه وتمكنه تدريجيا من معالجة تعقد الوضعية.

أما سلبياتها، فتتمثل في إمكانية شعور التلميذ بالملل وعدم توفره على الوقت الكافي لإدماج مكتسباته. وكيفما كان الحال ، فإن التلميذ مطالب بتنظيم تعلمه عبر الإدماج التدريجي للمكتسبات.

والخلاصة هي أن الكتاب المدرسي مطالب بتجاوز تنمية المعارف لدى المتعلم، واقتراح أنشطة تسمح بتطوير المكتسبات وتقويمها والعمل على إدماجها.

# دراسات في الكتاب المدرسي : قراءة تركيبية

إنجاز : طارق لكحل
ترجمة : عبد الحق منصف
مديرية الدراسات والبحث بالمجلس الأعلى للتعليم

يتضمن هذا الملخص قراءة تركيبية للكتب الفرنسية التالية :

- فرانسوا ريشودو: **تصور الكتب المدرسية وإنتاجها: دليل إجرائي**. منشورات اليونسكو، 1986، 289 صفحة[1].
- غينشبورغر ـ فوغل إيفيت (تحت إشراف) : **الكتب المدرسية والتعلم**. مجموعة «لقاءات تربوية»، العدد 23، المركز الوطني للبحوث البيداغوجية، 1989، 125 صفحة[2].
- هيلين هيوت : **في غابة الكتب المدرسية**. منشورات سوي، باريس،1989، 203 صفحة[3].
- ألان شوبان : **الكتب المدرسية: تاريخها وحاضرها**. منشورات هاشيت، باريس، 1992، 203 صفحة [4].

ويسعى لتقديم تعريف دقيق قدر الإمكان للكتاب المدرسي، وتصنيف أنواعه ووظائفه المختلفة، مع التركيز أيضا على تصور الكتب المدرسية والدراسات المنكبة عليها، وطرق قراءتها واستعمالها وتقويمها.

## 1- تقديم

عرفت الكتب المدرسية، بمختلف الأسلاك التعليمية والمواد الدراسية، تغيرات هامة إثر جملة من التحولات التي مست مجالات ثلاثة مترابطة، هي على التوالي :

- المجال الاقتصادي، حيث دفع تعميم التمدرس وتوسيع مدة الدراسة الأسر إلى الزيادة في النفقات اللازمة المخصصة لاقتناء الكتب المدرسية. ويبدو أن أفضل وسيلة لاختزال هذه النفقات هي تقليص التكلفة الإجمالية لإنتاج هذه الكتب والتعاون بين الدول ذات الثقافات المتقاربة في هذا المجال...
- المجال البيداغوجي، ذلك أن كيفية تصور الكتاب المدرسي تؤثر على التكوين الفكري والثقافي والإيديولوجي والانفعالي لمواطني المستقبل. كما أن بنية هذا الكتاب ترتبط ارتباطا وثيقا بالبيداغوجيا المعتمدة (بيداغوجيا توجيهية كاملة، توجيهية نسبيا، فردية، جماعية...)، وتؤثر بشكل كبير على العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم.

---

1- RICHAUDEAU François, ***Conception et production des manuels scolaires guide pratique***, UNESCO, 1986, 289 p.
2- GINSBURGER-Vogel Yvette : ***Des manuels pour apprendre***, Rencontres pédagogiques N° 23, INRP, 1988, 125 p.
3- HIOT Hélène, ***Dans la jungle des manuels scolaires***, Editions Seuil, 1989, 203 p.
4- CHOPPIN Alain, ***Manuels scolaires : histoire et actualité***, Editions hachette, 1992, 203 p.

- المجال الاجتماعي، حيث يكون استعمال الكتاب المدرسي في المجتمعات النامية مناسبة لانتقال التلاميذ من الثقافة الشفهية إلى الثقافة المكتوبة التي تتطلب بالضرورة اختيار لغة رسمية مخالفة للغة الدارجة المتداولة التي تشكلت داخلها شخصية المتعلم منذ السنوات الأولى لطفولته.

## 2- تعريف الكتاب المدرسي وأنواعه ووظائفه المختلفة

### 1.2- تعريف الكتاب المدرسي

يعرف «فرانسوا ريشودو» الكتاب المدرسي كالتالي : «الكتاب المدرسي مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل عمليات التعلم والتكوين المتفق عليها».

### 2.2- أنواع الكتاب المدرسي

يتم التمييز عموما بين صنفين :

- صنف من الكتب المدرسية التي تخضع في بنائها الداخلي لترتيب نسقي لكل المحتويات والأنشطة، وفق معايير من قبيل اختيار المعلومة بحسب قيمتها ونوعيتها وأهميتها العلمية أو الأكاديمية عموما، وملاءمتها مع المحيط الخارجي والبيئة الثقافية والإيديولوجية للمجتمع، وجعلها في مكنة مستعملي الكتاب المدرسي مع تيسير قراءتها، وأخيرا مراعاة التماسك البيداغوجي للمضامين والوحدات. كل هذه المواصفات تنطبق على المفهوم الدقيق للكتاب المدرسي.
- صنف يتعلق بالكتب المرجعية التي تعرض مجموعة من المعلومات التي يمكن الاعتماد عليها عند الحاجة.

### 3.2- وظائف الكتاب المدرسي

يمكن تحديد وظائف الكتاب المدرسي انطلاقا من الأهداف العامة أو من أنماط العمل البيداغوجي. فإذا انطلقنا من الأهداف العامة، يمكننا التمييز بين ثلاث وظائف أساسية :

- الوظيفة الأكاديمية (أو العلمية)، وترتبط بنوع المعارف التي يتضمنها الكتاب المدرسي، وبإيديولوجيا المعرفة التي يستند إليها (كمثال على ذلك، يتضمن الكتاب المدرسي تصورا معينا عن التاريخ...).
- الوظيفة البيداغوجية، وتهم نوع العلاقة التربوية والتواصل بين الراشد وبين الطفل.
- الوظيفة المؤسسية، وتمس علاقة الكتاب المدرسي ببنية النظام المدرسي وهيكلته حسب الأسلاك والشعب والمستويات الدراسية.

أما إذا انطلقنا من أنماط العمل البيداغوجية، فيمكننا التمييز بين ثلاث وظائف أساسية، هي :

- وظيفة الإخبار ونقل المعلومات ؛

- وظيفة تنظيم التعلمات وهيكلتها ؛
- وظيفة التوجيه (فالكتاب المدرسي يوجه الطفل أو الراشد، في إدراك العالم الخارجي وتكوين الخبرات المعرفية والتمكن من ترصيد التجارب الشخصية).

### 4.2- أصناف الكتب المدرسية

هناك صنفان للكتب المدرسية حسب «شوبان» (1992)، هما : كتب مدرسية بالمعنى الدقيق للكلمة ؛ وكتب اكتسبت، بعد تأليفها، صفة أو بعدا مدرسيا.

في السياق ذاته، يتم التمييز بين أنواع متعددة من الكتب المدرسية، وذلك بحسب وظائفها في علاقتها بعملية التعلم والتكوين : هناك الكتب الموجهة لأجل التعليم والتعلم، أي لأجل المدرس والتلميذ ؛ وهناك الكتب الموجهة للتعليم الفردي أو الجماعي ؛ وهناك الكتب التي يلزم استعمالها في التعلم ؛ وهناك أخيرا الكتب المرجعية المعينة على التعلمات واكتساب المعارف المدرسية.

في مقابل ذلك، هناك الكتب والحوامل البيداغوجية التي ترافق الكتب المدرسية السابقة (كالدلائل الموجهة للمدرسين، وكتب التمارين والتطبيقات..) ؛ وهي غالبا ما تكون مفيدة للتعلم الصفي ومرتبطة بمادة مدرسية معينة، ومستوى دراسي، وفصل دراسي، بل وحتى بمحور معين من المقرر. فهي تقدم للتلميذ مضمون المقرر تبعا لنظام متسلسل واضح المعالم ؛ كما تصلح في الوقت ذاته للاستعمال الجماعي (داخل الفصل) أو الفردي (داخل البيت).

## 3- قراءة الكتاب المدرسي

تحيل مسألة قراءة الكتاب المدرسي على أسئلة من قبيل: وفق أية معايير يجب الاختيار بين مختلف الكتب المدرسية التي تتعلق بنفس التخصص أو المستوى الدراسي ؟ كيف يمكن لهذه الأداة المشتركة أن تناسب جمهورا متجانسا من المتلقين ؟ حينما يتعلق الأمر بتنويع الطرق والأساليب البيداغوجية، كيف نتصور استفادة جميع المتلقين من الوثيقة ذاتها ؟ كيف تتوفر في كتاب مدرسي معين مرونة الاستعمال الضرورية لتحقيق التنويع في مجال الممارسات البيداغوجية ؟

والواقع أن مختلف أنماط توظيف كتاب مدرسي معين ترتبط بالجمهور المعني باستعمال هذا الكتاب. ويمكننا هنا أن نستشف المكانة التي تعطى للكتاب المدرسي وأنماط التوظيف المفضلة باستحضار علاقتها بظروف الاستعمال. وبالفعل، تختلف الكفايات المطلوب توفرها لدى التلميذ، تبعا لما يطلب منه القيام به من استعمالات : استعمال شخصي للكتاب المدرسي خارج الفصل، أو استعمال جماعي داخله.

وفي اللحظة التي يتم فيها اختيار كتاب أو كتب مدرسية معينة من طرف المدرسين، فإن فحص الفهارس أو التصاميم، والتوزيع الكمي للمفاهيم المفتاحية، وكذا بنية مختلف المواضيع، يكون عنصرا هاما جدا في مقارنة مكونات الكتاب المدرسي. كما أن الأنشطة الفصلية تسمح بالوقوف على كلمات هامة جدا نسعى إلى أن يمتلك التلاميذ تعريفاتها بدقة. وسواء تعلق الأمر بالألوان أو بأنواع الخطوط المستعملة في الكتب المدرسية، فإن هذه الكتب تقدم مزيجا لكل التقنيات التي تظهر

بنية الخطاب وتراتبياته. وإن فهم الرموز المعروضة في بداية الكتاب المدرسي شرط أساسي لاستعماله الجيد. وعموما، تشكل الكتب المدرسية أدوات مفيدة جدا في تمرين التلاميذ على البحث عن المعلومات. كما أن التعود على إنجاز أنشطة التمارين يمكنهم من الاستفادة من غنى هذه المعلومات.

## 4- تصور الكتب المدرسية

### 1.4- نماذج ديداكتيكية متنوعة

ينبغي لمن يتصور الكتاب المدرسي أن ينشئ مجموعة متنوعة من الأدوات البيداغوجية. ويبقى أمامه خياران لتحقيق ذلك :

- تنويع الأدوات البيداغوجية التي ترافق الكتاب المدرسي وتكمله (ككتب التمارين، والمطبوعات المختلفة...). ومع أن هذا الخيار يعطي للكتاب المدرسي دورا مركزيا في العملية التعليمية التعلمية، فإن كلفته تظل مرتفعة.
- تضمين الكتاب المدرسي خلاصة الأدوات البيداغوجية الأخرى ؛ وهو خيار يحمل سلبيات كثيرة رغم كونه أقل كلفة من الأول.

### 2.4- تطور المظهر المادي للكتاب المدرسي

لقد قلص تعميم استعمال التكنولوجيات الجديدة للطباعة من كلفة إنتاج الكتب المدرسية بشكل ملحوظ. أصبحت نسبة الصورة تمثل 50% من مادة هذه الكتب ومضمونها. كما أن اللجوء إلى النموذج اللوني (السيان، القرمزي، الأصفر، والأسود) أصبح أمرا متكررا جدا.

### 3.4- الشروط المحددة لإنتاج الكتاب المدرسي

هناك عوامل عدة يجب أخذها بعين الاعتبار عند تأليف الكتاب المدرسي، أهمها :

- **العامل المؤسستي** : هل يجب تخصيص كتاب مدرسي واحد لكل مادة دراسية ولكل مستوى تعليمي، أم تأليف كتاب واحد قابل للاستعمال في مستويات تعليمية مختلفة ؟ لأجل الإجابة عن هذا السؤال، يتعين أن نقرر أولاً في ما إذا وجب أن يكون الكتاب المدرسي أداة تعليمية (موجهة للمدرس)، أو وسيلة للتعلم (موجهة للتلميذ)، أو أن يجمع بينهما معا.
- **العامل المتعلق بتأهيل المدرسين** : يشكل تأهيل المدرسين وتكوينهم البيداغوجي عاملا آخر محددا لتصور الكتاب المدرسي وتأليفه.
- **العامل الخاص بالسياق الإيديولوجي في علاقته بالتصور البيداغوجي العام** : تطرح هنا مجموعة من الأسئلة يصعب الإجابة عنها. ومع ذلك، يكون أمرا مهما جدا الانتباه إليها عند تصور الكتب المدرسية وتأليفها. أهم هذه الأسئلة :

أ ـ أي نوع من السلوك نود إكسابه للمتعلم أولا وقبل كل شيء ؟ هل يجب أن نعزز لديه اكتساب معارف أساس، أي مهارات عملية يمكنه توظيفها مباشرة في حياته اليومية، أم نسعى إلى تنمية قدراته الإبداعية وتطويرها ؟

ب ـ هل نستهدف تعزيز الاختلافات الجهوية والفردية، أم نسعى في المقام الأول إلى تكوين هوية وطنية وتقويتها وتنميتها ؟

ج ـ أي نوع من العلاقات نود إقامتها مع دول الجوار ؟

### 4.4- مظهر الكتاب المدرسي

هناك ثمانية مبادئ أساس تحكم مظهر الكتاب المدرسي :

أ ـ جذب نظرة القارئ وانتباهه. لذلك، من المفيد أن توضع عناوين المحاور في المساحة العليا للصفحة.

ب ـ بما أن ما يثير انتباه القارئ هو الخطوط القوية البارزة، فيجب اعتمادها في كتابة العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية.

ج ـ إبراز الكتل الخطية دون التدخل في هيئتها وكثافة خطوطها، وذلك بعزلها داخل المساحات الفارغة البيضاء التي تحيط بها داخل الصفحة.

د ـ يتميز الإخراج الفعال لصفحات الكتاب المدرسي باقتصاد الوسائل. فهو يتعارض مع تنويع أساليب وكتلة وكثافة الحروف داخل الصفحة الواحدة، بل داخل الكتاب نفسه.

هـ ـ يبحث القارئ أول الأمر عن المعلومات التي هو في حاجة إليها في المساحة العليا للصفحات، وفي يمين الصفحات التي توجد على اليمين داخل الكتاب المدرسي.

و ـ كلما كانت التوضيحات كبيرة، كلما أثارت انتباه القارئ، شريطة ألا تتجاوز حدود صفحة كاملة.

ز ـ الرسومات الملونة أكثر إثارة للانتباه من الرسومات بالأبيض والأسود.

ح ـ يمكن الوصول إلى المبدأين السادس والسابع، وأحيانا مخالفتهما، وذلك بالتوظيف الذكي للمبدإ الأول والثالث والرابع. كمثال على ذلك، إن الاكتفاء بوضع رسم واحد على صفحة بيضاء، مرفق بتعليق، سيشد انتباه القارئ أكثر من وضع رسوم عدة بالألوان.

### 5.4- لغات الكتاب المدرسي وعتبات القراءة

إن الروابط القائمة بين الكتابة والقراءة والاستذكار أساسية جدا في هذا المقام. وإن درجة استذكار التلميذ لنص من النصوص، أو لمفهوم ما، أفضل معيار للفعالية البيداغوجية. إن التلاميذ يتمكنون، بيسر كبير، من تذكر الجمل المتماسكة، المترابطة بشكل منطقي، والمكتوبة بشكل مثير للانتباه.

ومن بين الوسائل التي تيسر تمكين التلاميذ من تعلم كلمات أو مفاهيم جديدة، دَفْعُهم إلى تشغيل حدس خاص بـ «فن التذكر»، الذي يعتبر أحد فروع «الخطابة» (وهي التي تعني لدى القدماء : الفصاحة في التعبير). وإن طرقا كهذه تجد دعامتها داخل الدراسات السيكولوجية التجريبية الحديثة التي أكدت أن الاستذكار يخضع للمبدأين التاليين :

- مبدأ التنظيم والترتيب، ويتعلق بالتسلسل المنطقي للمفاهيم الموجهة لكي يتم حفظها واستذكارها.
- مبدأ حدس المفاهيم، كلما كان ذلك ممكنا، عبر «صورة ذهنية»، أو صورة مشخصة (الرسم مثلا).

من جهة أخرى، هناك تقنية معينة لاختبار مدى صعوبة النصوص الموجهة للقراءة من طرف التلاميذ، يطلق عليها اسم «اختبار الترمين». يستعمل هذا الاختبار أيضا من طرف المختصين في مجال قابلية النصوص للقراءة، وذلك بغاية تصنيف ما يسمونه: صيغ القابلية للقراءة. وهي عملية ناتجة عن أعمال «ويلسون ل. تايلور» (Wilson L. TAYLOR).

كما تلعب المجموعات التحريرية دورا في فهم نصوص الكتاب المدرسي. فهذه النصوص ينبغي أن تكون «منظمة من حيث بنيتها». كما يتعين أن تعطي قيمة أكبر للانتقال من مفهوم إلى آخر، ومن مستوى تراتبي بيداغوجي إلى آخر. من هنا، تصدر، على مستوى تحرير أو كتابة الكتاب المدرسي، ضرورة تقطيع كل نص من النصوص إلى عناصر مستقلة تسمى «مجموعات (أو فقرات تحريرية» لذلك، يجب إقامة روابط منطقية بين الجمل، تكون بمثابة خيط موجِّه يسهل حفظها وتذكرها بتوليد عمليات ربط ذهنية. قد يأخذ هذا الخيط الموجه شكل قصة أو تحول زمني ؛ أو سيناريو قصة مصورة. ويجب أن يعلن تصميم الكتاب المدرسي عن مجموعات أو فقرات تحريرية قصيرة نسبيا، يسهل على التلميذ القارئ تبينها. وعموما، ينبغي أن يعمل على أن ينمي لدى التلميذ «الذاكرة السيمانتيكية أو الدلالية».

## 5- البحث في مجال الكتب المدرسية

تتوزع البحوث في مجال الكتب المدرسية إلى ثلاثة أنواع :

- نوع أول ينصب على مختلف المراحل التي يقطعها تكوين الكتب المدرسية وإنتاجها ؛
- نوع ثان يهتم أساسا بالكتاب المدرسي كمنتوج في ذاته ؛
- والثالث يدرس تلقي هذه الكتب المدرسية.

### 1.5- عناصر لأجل فحص نقدي للكتب المدرسية

ينصب تحليل الكتب المدرسية في الأغلب الأعم على أربعة خصائص، هي : المضمون، التواصل، المنهج، المظهر المادي .

أ ـ يمكن تناول مضمون الكتاب المدرسي من زاوية سوسيو ـ ثقافية، أو إيديولوجية، أو علمية، أو بيداغوجية.

ب ـ يهتم تحليل التواصل داخل الكتاب المدرسي بمعنى هذا التواصل وصيغه، وبأشكال الرسالة، وقابليتها للقراءة، وكثافتها.

ج ـ أما دراسة المنهج المعتمد في الكتاب المدرسي، فتهتم بتنظيم هذا الأخير، واستعماله وملاءمته.

د ـ تبقى أخيرا دراسة الكتاب المدرسي كموضوع مادي، وتركز على حجمه والقدرة على حمله وتصفحه واستعماله، وكلفته.

وقد تم وضع ثلاثة أنواع من المؤشرات لكل محور من هذه المحاور الأربعة، هي :

- مؤشرات قابلة للإدراك المباشر (العناصر التي يمكن الحصول عليها عبر تصفح الكتاب المدرسي مباشرة) ؛
- مؤشرات تتطلب عملا تكميميا (تحليل كمي) ؛
- مؤشرات تستوجب تحليلا كيفيا أو نوعيا معمقا.

### 2.5- تقويم الكتاب المدرسي

يعتبر تقويم الكتب المدرسية وفحصها النقدي أمرا ضروريا، لثلاثة أسباب على الأقل :

ـ الأول : انتشارها شبه الكلي في جميع المواد الدراسية، وفي كل المستويات التعليمية ؛

ـ والثاني : تحسينها وتطويرها ؛

ـ والثالث : مراقبة انتشار الكتب المدرسية التي لا تتلاءم والبرامج المعتمدة، أو التي لا تستجيب للمعايير التي تقرها المؤسسة المدرسية.

ومع ذلك، فإن محاولات تكوين شبكات للتقويم تكون قابلة لأن تنطبق على جميع الكتب المدرسية، تصطدم بثلاث صعوبات جمة، هي :

- خصوصية المادة المدرسية ؛
- تجاهل الاستعمال الفعلي للكتب المدرسية من طرف المدرسين والتلاميذ، داخل القسم وخارجه ؛
- النقص في أدوات البحث.

ولأجل إيجاد حل لهذه الوضعية الصعبة، غالبا ما يتم اللجوء إلى :

- تقويم إداري، يجد اليوم مقاومة من طرف المدرسين والناشرين ؛
- تقويم يمارسه خبراء مستقلون ؛
- تكوين المدرسين قصد تمكينهم من تملك أدوات تكوين الكتب المدرسية وتقويمها. ويجمع هذا التكوين كلا من الباحثين والمؤلفين والناشرين.

### 3.5- الدراسات والمنشورات حول الكتاب المدرسي

تعرف الدراسات التي تهتم بموضوع الكتاب المدرسي نموا كبيرا. وتنقسم هذه الدراسات إلى نوعين متكاملين :

- الأول ذو هواجس نفعية يسعى إلى دراسة الكتب المدرسية المستعملة حاليا، بغرض ملاءمتها مع تحولات العالم المعاصر وانتظارات جمهور متنوع من المتلقين يتوسع يوما بعد يوم.

- والثاني ذو هواجس تأملية يهدف إلى أن يبلور انطلاقا من دراسته للكتب المدرسية القديمة، تفسيرا تاريخيا يسمح بفهم تطور مجتمعاتنا، وذلك قصد إضفاء طابع النسبية على ممارساتنا الحالية، أو تحديد معايير مناسبة تعتمد في التحليل.

كما توجد بمختلف دول العالم المعاصر مراكز تركز بحوثها، أو جلها، على الكتب المدرسية كما هو وارد في الجدول التالي :

| الدول | مراكز البحث |
| --- | --- |
| ألمانيا | مركز «جورج إكيرت» (Georg-ECKERT) : ساد هذا المركز البحوث الأوروبية (التحليل المقارن، القضايا المنهجية، البحوث حول التقويم..). |
| الولايات المتحدة الأمريكية | جامعة «أوربانا» (URBANA) بولاية «إيلينوا» (Illinois)، حيث تصدر نشرة الدراسات حول المناهج. |
| السويد | مركزان : مركز الدراسات لـ «هيرنوساند» (Härnösand) الذي يصدر نشرة دورية «سبوف» (Spov)؛ جامعة «غوتبورغ» (Göteborg) التي طورت منذ 1990 برنامج للدراسات بعنوان: أوروبا و «تيكستبوغ» (Textbook). |
| المملكة المتحدة | يهدف «ملتقى الكتاب، المدرسة والمجتمع» (colloquium of textbook, shools and society) إلى تعزيز بحوث متعددة ومتكاملة التخصصات حول الكتب المستعملة داخل الفصل الدراسي، ويصدر مجلة: «براديغم» (Paradigm). |
| إستونيا | كرست جامعة «تارتو» (Tartu) جهودها لتشكيل أدوات لقياس قابلية الكتب المدرسية للقراءة وفعاليتها. |
| اليابان | يسعى مركز دراسات الكتب المدرسية بـ «طوكيو» إلى مساعدة مؤلفي هذه الكتب ومستعمليها على تقويم الإنتاج المدرسي، وكذا القيام بتحليلات مقارنة دولية. |

رغم وجود هذه المراكز وغيرها، والتخصص المعرفي (ديداكتيكية، سوسيولوجية، بيداغوجية..) والجغرافي للدراسات، وما ولده من وفرة في البحوث، فإن الدراسات غالبا ما تتميز بالتكرار والتقادم وهو أمر يدعو إلى تكثيف التعاون بين المراكز لأجل ترصيد نتائج البحث وتطويره وتوجيهه.

لترصيد نتائج البحث حول الكتاب المدرسي، يجدر، كخطوة أولى، حث كل بلد على ترصيد منشوراته في هذا الشأن ؛ وهو أمر يقتضي تكوين بنوك لتجميع المعطيات البيبليوغرافية. من جهة أخرى، يتعين تطوير هذه البحوث وتوجيهها، وذلك عبر تبادل المعرفة حول البحوث القائمة بمختلف هذه البلدان. ستمكن هذه المعرفة المتبادلة من تحديد استراتيجيات البحث المتماسكة والمتكاملة، على المستوى الوطني والدولي، وحصر كثرة البحوث الجامعية المتكررة، وإعطاء الامتياز للدراسات التي تنصب على المظاهر التي لم تحظ بما يكفي من البحث داخل الكتاب المدرسي، أو تلك التي ظلت خارج دائرة الاهتمام.

يمكننا، في هذا الصدد، أن نُذَكِّر ببعض المبادرات التي تم اتخاذها مؤخرا، من قبيل :

- برنامج «ذكاء» الأوروبي، الذي يستهدف تطوير شبكة علمية وإعلامية بغرض البحث عن كتب مدرسية قديمة والمحافظة عليها، وتيسير التبادل العلمي بين الدول.
- الجمعية الدولية للبحث في الكتب المدرسية (International Society for Pedagogic Text Reseach and Promotion of Textbooks) هي رابطة ذات أهداف غير تجارية، تسعى أساسا، بواسطة البحث عن المعلومات، إلى تحسين جودة واستعمال الكتب المدرسية. كما تعمل على معرفة مدى ملاءمة هذه الكتب المستعملة لقدرات المتعلمين ولاهتماماتهم وحاجاتهم.

## 6- خاتمة

لم يكن غرضنا من تحديد الكتاب المدرسي، وطرح بعض الأسئلة المتعلقة بتيسير استعماله وقراءته، وإبراز تعقد عمليات تصور هذا الكتاب ولغاته الموظفة في التواصل البيداغوجي، وإثارة بعض القضايا التي تهم بحثه ودراسته، إلا الإشارة إلى العناصر الأساسية التي تربط الكتب المدرسية والنظام التربوي بالمجتمع في علاقته بالمدرسة، وذلك بغرض المساهمة في :

- جعل المدرسين قادرين على استعمال الكتب المدرسية أساسا كأدوات للتعلم ؛
- تكوين نخبة قادرة على اتخاذ القرار بخصوص انتقاء كتب مدرسية أصيلة ومتميزة، وإخراجها ووضعها رهن إشارة المنظومة التربوية ؛
- تكوين فئة من المؤلفين المتمكنين من تصور وتأليف وإنتاج كتب مدرسية ملائمة أكثر لأفضل شروط التعليم والتعلم.

# تجارب متميزة

# دراسة تقويمية للكتب المدرسية الجديدة
# في ضوء مبادئ حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين[1]

إعداد : مصطفى كاك
مفتش تربوي لمادة الفلسفة

## تقديم

تثير مضامين الكتب المدرسية الكثير من النقاش نظرا لقوة تأثيرها ولأهمية الأدوار التي تسند إليها في تشكيل قيم وآراء المتعلمين. فالكتاب المدرسي، باعتباره مصدرا للمعلومات وإطارا يوجه وينظم المعارف المدرسية، يمرر بكيفية ضمنية أو صريحة، فهما للتاريخ ورؤية للعالم، ويرسخ لدى المتعلم(ة) معالم زمانية ومكانية، فضلا عن نماذج للسلوك الاجتماعي.

في المغرب، انصب الاهتمام باستمرار على دراسة الكتب المدرسية، وما زال هذا الاهتمام قائما بل ارتفعت درجته بالعلاقة مع سيرورة الإصلاح التربوي وطبيعة غاياته الكبرى. في هذا الإطار، أنجز سنة 2005 بحث بعنوان «قراءة الكتب المدرسية الجديدة من زاوية حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين»، وذلك في ضوء التزامات وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (قطاع التعليم المدرسي حاليا) بإعمال مقاربة النوع الاجتماعي وإدماج مبادئ مدونة الأسرة ونشر ثقافة حقوق الإنسان، في البرامج والكتب المدرسية، تبعا لمستلزمات الإصلاح البيداغوجي والتربوي والاختيارات والتوجهات الكبرى التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

### مسار البحث

أنجز هذا البحث، الذي قمت بتنسيق عملياته في إطار برنامج مشترك بين رابطة التربية على حقوق الإنسان (HREA) واللجنة المركزية لحقوق الإنسان والمواطنة بوزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي وبمشاركة جمعيات مدنية في مجال حقوق الإنسان ومناهضة العنف ضد المرأة (شاركت عشر جمعيات مهنية وحقوقية ونسائية من بداية البرنامج إلى نهايته)، لقراءة خمسين كتابا من الكتب المدرسية الجديدة بالمغرب، وتقويمها في ضوء مبادئ حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين.

انطلق برنامج البحث في نهاية شهر يناير 2005، بتنظيم دورة تكوينية لفائدة أطر تربوية من هيئتي التدريس و التفتيش و جمعيات الآباء والجمعيات الحقوقية والنسائية التي عبرت عن رغبتها في المشاركة، باقتراح ممثلات وممثلين عنها في عمليات قراءة ومراجعة الكتب المدرسية الجديدة.

1- يشكل هذا العرض تلخيصا ـ جد مختزل ـ للدراسة التي أنجزتها رابطة التربية على حقوق الإنسان (HREA) سنة 2005، بتعاون مع وزارة التربية الوطنية وبمشاركة جمعيات مدنية تشتغل في مجال حقوق الإنسان ومناهضة العنف ضد المرأة. تتألف الدراسة ـ وهي في حوالي 126 صفحة ـ من إطار نظري وشبكة المعايير المعتمدة في القراءة والجداول الإحصائية وقائمة الكتب موضوع التشخيص وأسماء الباحثات والباحثين الذين شاركوا في قراءة الكتب المدرسية.

امتد هذا البرنامج على مدى خمسة أشهر، قام خلالها باحثات وباحثون بمراجعة 50 كتابا من جميع المستويات التي عرفت تأليفا جديدا آنذاك، وهي مستويات سلكي الابتدائي والثانوي الإعدادي. وغطت قائمة الكتب المقترحة أغلب المواد الدراسية، وبصفة خاصة المواد التي اعتبرت حاملة بشكل مباشر لمفاهيم ومبادئ متصلة بحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين. وقد تم تشكيل خمس مجموعات من الباحثات والباحثين بكل من مدينة تطوان، فاس، الرباط، الدار البيضاء ومراكش للبحث والتنقيب عن الصور النمطية للمرأة وكل ما يتنافى وحقوق الإنسان في الكتب المدرسية.

### إشكالية البحث ومنهجيته

انطلق فريق البحث من إشكالية محددة يمكن صياغتها كالتالي : هل فعلا تغيرت وضعية الكتاب المدرسي من الكتاب الواحد، الذي لا يهتم سوى بالمضامين، إلى تعدد الكتب، وفق هندسة بيداغوجية حديثة متمركزة حول حاجات المتعلمين ومراعاة مستوياتهم الفكرية واللغوية وسيرورات تعلمهم، بهدف تنمية ردود أفعال ديمقراطية نابعة من قيم المواطنة وحقوق الإنسان ؟

وقد فرضت طبيعة الموضوع وإشكاليته اللجوء إلى أدوات وتقنيات منهجية تمكن من الحصول على معطيات يتوفر فيها الصدق والموضوعية، كما أن استجلاء الجوانب والأبعاد المختلفة لثقافة حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين في الكتاب المدرسي فرض الاستعانة بأدوات منهجية كالاستمارة وشبكة المعايير التي أعدها فريق مختص بمكتب رابطة التربية على حقوق الإنسان وبمشاركة خبيرات وخبراء من اللجنة المركزية لحقوق الإنسان والمواطنة، وهي عبارة عن أداة تساعد القارئ على كشف الصور النمطية والأحكام المسبقة إزاء المرأة، وتسهل تقويم الكتاب المدرسي ككل من زاوية حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين.

اشتملت استمارة البحث على 21 جدولا، خصصت الجداول الأربعة الأولى لقياس تمثيلية الشخوص بحسب متغيرات مختلفة، وأعدت الجداول من 5 إلى 10 لرصد هيئة الشخوص في أوضاع خاصة، أما الجداول من 11 إلى 15 فهي من أجل الوقوف على الأحكام النمطية بحسب متغيرات مختلفة سواء على مستوى الأوصاف والنعوت أو توزيع الأدوار والمهام ومجالات التردد، وكذا الصيغ اللغوية النمطية أو الصيغ الإيحائية على مستوى الأعلام والأماكن وغيرها. أما الجدول رقم 16، وضع لقياس الفعالية بحسب متغيرتي السن والجنس. وأخيرا تم تخصيص الجداول من 17 إلى 21 لتتبع المبادئ المركزية لحقوق الإنسان كالمساواة والحرية والكرامة والتسامح والتضامن في الكتاب المدرسي موضوع الدراسة. وقد تم تذييل الاستمارة بشبكة لتشخيص مبدأ المساواة بين الجنسين في الكتاب المدرسي تحتوي سلما للتفضيل من خمس درجات متفاوتة التقدير. وتهدف هذه الشبكة إلى قياس مبدأ المساواة بين الجنسين في ممارسة الحقوق والحريات الأساسية من خلال مضامين الكتاب المدرسي.

أما شبكة المعايير، فهي شبكة لقياس المساواة بين الجنسين على مستوى ممارسة الحقوق الأساسية (الحق في الهوية الخاصة، والتعليم، والعمل، والصحة، والحق في تكوين

أسرة أو حلها...) . والشبكة عبارة عن سلم للتفضيل من خمس درجات متفاوتة تروم تشخيص المضامين (العبارات) المعززة أو المنافية للحقوق المشار إليها، بهدف قياس درجة المساواة أو عدمها ؛ حيث أفرزت التشخيصات معطيات تم تفريغها في جداول خاصة، بلغ عددها خمسة.

وبخصوص عينة البحث من الكتب المدرسية المدروسة، فقد بلغ عددها 78 كتابا مدرسيا في 6 مواد دراسية مستهدفة من التشخيص، من الابتدائي إلى الإعدادي. وهي مواد اعتبرت حاملة لقيم معززة أو منافية لمبادئ حقوق الإنسان والمساواة، وهي اللغة العربية والتربية الإسلامية والاجتماعيات والتربية الأسرية والتربية التشكيلية واللغة الفرنسية ؛ حيث ابتدأ العمل بهذه الكتب منذ الشروع في تطبيق البنود الجديدة لدفاتر التحملات التي جاءت بالعديد من المستلزمات على مستوى التأليف المدرسي خلال الموسم الدراسي 03/2002 إلى متم السنة الدراسية 05/2004 (فترة إنجاز الدراسة) أي بعد تجربة ثلاث سنوات من الاشتغال في الفصول الدراسية.

## أهم خلاصات البحث

تمحورت نتائج البحث حول ثلاثة مستويات :

**أولها** : صورة المرأة في الكتاب المدرسي ؛

**ثانيها** : المساواة بين الجنسين في مجموعة من الحقوق الأساسية ؛

**ثالثها** : مبادئ حقوق الإنسان التي ينشرها الكتاب المدرسي.

ويمكن عرض أهم خلاصات البحث في ما يلي :

## صورة المرأة في الكتاب المدرسي

كشفت مقاربة صورة المرأة من زوايا التمثيلية، وشكل حضورها في الصورة والمتن وكذا الأحكام النمطية على مستوى الصفات والأدوار، عن تهميش ملحوظ للنساء على مستوى عضوية لجان التأليف، مع إقصاء مساهماتهن الإبداعية في مجالات الأدب والشعر والعلوم والتاريخ والفقه والفنون، والمعارف المختلفة...، ضمن معظم الكتب المدرسية. فضلا عن حضور غير متكافئ بين النساء والرجال، حيث هيمنة الذكور في ثنايا العديد من تلك الكتب سواء على مستوى الصورة أو المتن، بالإضافة إلى انتشار الأحكام النمطية، بدرجات متفاوتة، في أغلب الكتب المبحوثة ؛ أحكام تلصق بالمرأة / الفتاة صفات الحنان والرقة، الجمال والتزين، الخوف والتردد، الأمية والجهل، التبعية والخضوع... بينما ينعت الرجل / الطفل، خلافا لذلك، بصفات الذكاء والرزانة، الخشونة والقوة، السيادة والسلطة... لهذه الصفات انعكاسات سلبية على مستوى تقلد المهام والوظائف، تجعل المرأة كائنا لا يصلح إلا للأشغال المنزلية ورعاية الأطفال، أو في أحسن الأحوال، ممارسة مهن ووظائف في مجالات التدريس و التمريض وغيرها. وبالمقابل يتقلد الرجال المناصب العليا ذات الكفاءات والامتيازات أو المرتبطة بالقيادة والسلطة ... وهذا ما يتنافى مع مبادئ حقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، ومع المواثيق والعهود والاتفاقيات الدولية، وكذا التشريع المحلي المتمثل أساسا في مدونة الأسرة.

## المساواة بين الجنسين في الكتاب المدرسي

كشفت نتائج قراءة الخطاب التربوي السائد، من خلال الكتب المدرسية، عن معطيات متباينة، حيث هناك مجالات شكلت طفرة على

مستوى تثبيت المساواة بين الجنسين. من هذه المجالات دعم الهوية الشخصية لكل منهما، مع حالات خاصة كان الخرق فيها واضحا في بعض المواد، فضلا عن تقدم حاصل في ميدان التربية والتعليم، باستثناء الإنتاجية والإبداعية والمبادرة والمسؤولية التي لا زالت تمنح للذكور في كثير من المواد الدراسية. أما قطاع العمل، فلا زال يشكل مجالا للتدخل من أجل تنقية الكتب المدرسية مما علق بها من الأحكام النمطية المتحكمة في توزيع الأدوار والمهام على الجنسين. وبخصوص الحق في تكوين أسرة أو حلها، فإن الملاحظة التي يمكن إبداؤها، هي ندرة المحتويات التي تعالج هذا الحق استجابة لمقتضيات مدونة الأسرة. ويبرر عادة هذا الوضع بكون معظم الكتب المدرسية الحديثة قد صدرت قبل ظهور المدونة في صيغتها النهائية. لكن هذا لا يعفي تلك الكتب من تبني قيم المدونة التي كانت موضوع نقاشات عمومية.

### مبادئ حقوق الإنسان في الكتاب المدرسي

ركزت الدراسة، ضمن استمارة التشخيص، على رصد المبادئ المركزية لحقوق الإنسان، ولا سيما المساواة والحرية والكرامة والتسامح والتضامن. ولقياس مدى احتواء الكتب المدرسية الجديدة لهذه المبادئ، تم تخصيص حيز لتدوين العبارات المعززة والمنافية لقيم حقوق الإنسان. واستلزم الأمر تحليلا لمحتوى هذه العبارات والمضامين، وتكميم معطياتها، بشكل يسهل عمليات القراءة والاستثمار.

عكست البيانات المستخلصة من مختلف الجداول المخصصة لقياس درجة حضور المفاهيم المعززة لحقوق الإنسان، صورة واضحة عن وضعية ثقافة حقوق الإنسان في الكتب المدرسية ؛ ذلك أن هناك مبادئ حظيت باهتمام خاص لدى العديد من الكتب المدرسية بالسلكين معا، في حين تستدعي مبادئ أخرى نوعا من التدخل لتنقية ما يخالفها من مضامين، خاصة ما يتنافى مع مبدأ المساواة على مستوى العرق والسن واللغة، أو ما يحد من حرية التفكير والتعبير والمعتقد، أو ما يحط من كرامة الأشخاص، إناثا وذكورا، من جراء حرمانهم من حاجاتهم الحيوية، والنفسية والروحية والفكرية والاجتماعية، أو ما يمس مبدأ التسامح نتيجة التعصب للجنس أو الأصل أو المعتقد.

## خاتمة

يكشف تأمل هذه التجربة عن نتائج دالة جدا بالنسبة لتقويم الكتاب المدرسي، أهمها :

أ ـ على مستوى مضامين التقويم، يمكن القول إن أشواطا كبيرة قد قطعت في مسار نشر ثقافة حقوق الإنسان والمساواة والالتزام بها مقارنة مع الوضعية السابقة التي كانت عليها الكتب المدرسية، كما تبين أن الوعي بضرورة احترام الكرامة والحرية والمساواة بدأ يترسخ كمنطلق لأي إصلاح تربوي يريد أن يتلاءم مع متطلبات التحول المجتمعي ومستلزمات الحداثة والتقدم. إلا أن هذه الخلاصات تظهر من جانب آخر أن المسار مازال طويلا، وأن النجاح في تحقيق غايات وأهداف بناء المناهج التربوية وإنتاج الوسائط البيداغوجية على أسس حديثة ومتقدمة تربويا وإنسانيا، لن يكون تاما منذ اللحظات الأولى من عمر الإصلاح، ولا خلال الإنتاجات الأولى المجسدة له.

ب ـ على مستوى امتدادات هذه التجربة التقويمية التي تشكل إحدى الآليات الكثيرة التي

يمكن أن تسهم في إنجاح الإصلاح التربوي باستحضار أسس متينة من المبادئ والقيم الفضلى التي تتغياها كل تربية حديثة، تبرز ضرورة العمل على إعداد دليل لفك شفرات الصور والأحكام النمطية الثاوية في الكتب المدرسية، والتي لها علاقة بثقافة حقوق الإنسان وقيم المساواة بين الجنسين. ويمكن اعتماد هذا الدليل في تصور وإعداد المناهج التربوية وإنتاج الكتب المدرسية وتقويمها. من جهة ثانية، يبدو أمرا ملحا التنصيص في دفاتر التحملات، وفي الوثائق والتوجيهات التربوية، وبشكل صريح، على إدماج مقاربة النوع ومناهج التربية على حقوق الإنسان أثناء تأليف الكتب المدرسية.

ج ـ أخيرا، على مستوى القيم التي أفرزتها هذه التجربة، يظهر أن تقويم الكتب المدرسية ليس رهين لجن تقنية مختصة فقط، بل يمكن أن ينفتح على الجمعيات المهتمة بالشأن التربوي وفعاليات من المجتمع المدني، في إطار شراكات هادفة تتقاسم مع المدرسة انشغال التربية على القيم، ولا سيما قيم المواطنة الفاعلة والسلوك المدني.

# تيفاوين أتمازيغت (tifawin a tamazight) تجربة في تأصيل التربية وتفعيل الديداكتيك

بودريس بلعيد
المدير السابق لمركز البحث الديداكتيكي والبرامج التربوية
بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

## مقدمة

قطع مسار إدماج الأمازيغية في النسق التعليمي، منذ الاستقلال، مراحل متعددة أهمها ما يلي :

- المطالبة العامة بالإدماج في إطار الحركة المطلبية للمجتمع المدني بمختلف مكوناته. وهي المطالبة التي توجت بميثاق آكدير وبالبيان الأمازيغي ؛
- تجنيد بعض الجمعيات لعملية التدريس بما توفر لديها من إمكانيات بشرية و تقنية ومهنية. وهي عملية مكنت من تشخيص الزخم الحماسي الذي تجسد في التفكير والعمل من أجل إحقاق الحق في التعليم باللغة الأم ؛
- بداية التراكم الأدبي في شكل مقالات أو أبحاث تهم مختلف مكونات العملية التعليمية[1].

وقد توجت هذه المجهودات بالإرادة السياسية، لأعلى سلطة سياسية، في إحلال الأمازيغية مكانتها في النسيج الثقافي والتربوي في المغرب. إن القرار السياسي التاريخي، المتمثل في العمل على حماية الأمازيغية والنهوض بها، كما هو مبين في الظهير المنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، يطرح مهام عملية غير مسبوقة، منها ما هو تقني ومنها ما هو تربوي ومنها ما هو ديداكتيكي. ومن هذا المنطلق، يمكن استدعاء بعض عناصر تجربة تأليف كتاب اللغة الأمازيغية المدرسي.

يعتبر كتاب تيفاوين أتمازيغت «tifawin a tamazight»، الذي شكل أول كتاب مدرسي لتدريس اللغة الأمازيغية بالمواصفات العلمية المتعارف عليها، لبنة بيداغوجية أساسية وغير مسبوقة في صرح بناء درس اللغة الأمازيغية. ويؤسس، بشكل واضح، موضوع ديداكتيك اللغة الأمازيغية، عن طريق توظيف المستجدات البيداغوجية والديداكتيكية، بشكل متوافق ومنسجم مع خصوصيتها.

## 1- تيفيناغ وآليات التحويل والتجذير

لعل أهم رهانات كتاب تدريس اللغة الأمازيغية تتجلى في ممارسة وإنجاح التحويل الفعال للمكتسبات المعرفية والمنهجية التي تهم بيداغوجيا اللغات وإعادة توظيفها لبناء كتاب مدرسي مسكون بهموم

1- بودريس بلعيد، الأمازيغية والمسألة التربوية، تاسافوت، 1993.

الوطن الفلسفية والثقافية والتربوية والديداكتيكية. وقد تطلب ذلك إدماج مختلف مداخل ومرجعيات المتدخلين في الكتاب بشكل يجعل من الاختلاف والتنوع منطلقا نحو :

- توظيف المكتسبات العلمية في مختلف المجالات التي يحتاجها الكتاب المدرسي وإلى أقصى الحدود ؛
- خلق التلاقحات «الطبيعية» بين مختلف المداخل والتخصصات وجعلها تتمكن من الكلمة المتميزة في المجال الذي يهمها ؛
- المساهمة في خلق وتيرة العمل المناسبة بين اختصاص المركز وبين اختصاصات المراكز الأخرى خصوصا مركز التهيئة اللغوية، على أساس إعطاء الأسبقية (العلمية والتقنية والأخلاقية) لأجندة الالتزامات التي تربط المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بوزارة التربية الوطنية، بخصوص آجال صدور الكتاب المدرسي بالمواصفات المتفق عليها علميا وتقنيا وقيميا.

بالإضافة إلى مشاكل التدبير هذه، والمرتبطة بالخصوص بتوفير وتيرة عمل جديدة ومتكيفة مع انتظارات المجتمع المغربي، طرحت جدة حرف تيفيناغ (بشكله الرسمي) على «تيفاوين أتمازيغت» قضايا تقنية لا تقل أهمية، ومنها :

- الكتابة الرقمية وتحويل المخطوطات والوثائق إلى دعامات رقمية، مع كل ما يحتاجه ذلك من دراية وخبرة معرفية وجمالية وتقنية (تصور الماكيت، تأثيث الصفحات، تصور الدعامات الإيقونية...) ؛
- نقل هذه الخبرة إلى الناشر الذي لا يتوفر على هذه الخبرة، حيث كان لزاما متابعة الرقانة مع كاتبة دار النشر التي لم تكن على دراية بحروف تيفيناغ ؛
- إنجاز مختلف التصحيحات والتعديلات في عين المكان. ومعلوم أن التصحيح يكون فعالا بشكل أكبر كلما كان المصحح (على مستوى الرقانة) غير معني بالمحتوى ؛
- إبداع الصيغة النهائية للكتاب على المستويات التقنية (المساحات والمسافات داخل الصفحة، توزيع الأنشطة داخل الكتاب، توزيع المساحات بين الملفوظات والرسوم وغيرها).

## 2- الفعل الديداكتيكي وتمزيغ الكفايات

شكلت ملاءمة المكتسبات الديداكتيكية في تدريس اللغات الحية و تدريس اللغات الثانية والأجنبية المهمة الأساسية والمستعجلة في ديداكتيك الأمازيغية. و يمكن إجمال هذه إطار هذه المهمة في التساؤلات التالية :

أ ـ ما هي المقاربات الأكثر ملاءمة لتدريس الأمازيغية ؟

ب ـ هل الأمر يتعلق بمقاربة تلغي المقاربات الأخرى أم الأمر يتعلق بتكامل هذه المقاربات ؟

ج ـ ما هي الأساليب المنهجية القادرة على إيصالنا إلى أكثر أشكال الملاءمة مردودية ؟

د ـ كيف نحقق الملاءمة بأكبر قدر من الاستقلال والإيجابية، حتى لا تتحول الملاءمة إلى شكل من أشكال الكسل «العلمي».

من جهة ثانية، يشكل بناء الأدوات الديداكتيكية مجالا خصبا للإبداع والإنتاج وفي نفس الوقت تحديا كبيرا لأن تكون في خدمة الأهداف بشكل فعال. وكان لزاما على هذه الحوامل أن تكون متنوعة بشكل يحقق

مجموع الأهداف المتنوعة بتنوع المجال والمرحلة الارتقائية.

ومن ناحية ثالثة، فإن هذه الأدوات مدعوة لأن تكون متوفرة بالكم و الكيف المطلوب بغض النظر عن تواجد المدرسة في المجال القروي أو الحضري، في المجال الثري بحوافزه أو المحدود الحوافز.

إن أهمية وضوح مسألة المقاربة الديداكتيكية تتجلى على الأقل فيما يلي :

- الانسجام الداخلي للدرس الأمازيغي من حيث تكامل مكوناته وتوازن إيقاعه، من حيث الحمولة المعرفية والكفايات المقصودة بالدرس والأدوار الموكولة فيه لكل من المدرس والتلميذ.
- وضوح العلاقة بين الأهداف التعليمية ـ التعلمية وبين الوسائل والحوامل المستعملة لتحقيقه ؛ بحيث يتم تجنب التضاربات بين الأهداف والوسائل المستعملة لبلوغها.
- الرقي بالفعل التعليمي (على مستوى التخطيط والإنجاز معا) إلى مستوى الممارسة الواعية التي تفهم دلالة التفاصيل وتكون قادرة على الاستعمال التربوي لمعلومات التغذية الراجعة.

وهكذا شكل كتاب اللغة الأمازيغية أحد تجسيدات الانخراط المبكر في بيداغوجيا الكفايات. ويتعلق الأمر، هنا، بالانخراط الإيجابي في مسار التجديد التربوي، الذي تشكل فيه بيداغوجيا الكفايات أكثر المقاربات إسعافا على الرفع من مردودية الفعل التربوي وضبطه. وهكذا تم التقديم الإجرائي للكفايات والقدرات بشكل اعتبر نموذجا في الدقة والتفصيل.

وتبعا لذلك، تم حصر بنية الكتاب المدرسي «tifawin a tamazight» في الأنشطة التعليمية ـ التعلمية التالية :

أ ـ التواصل الشفهي : يعتمد على التحليل الإيقوني للصورة، المدعم بحوار يجده المدرس في دليله. ويهدف هذا القسم من الدرس إلى توفير فرص التعبير والإبداع والتذوق الفني وتطوير إمكانيات التلميذ اللغوية والثقافية من خلال آليات التعبير الشفوي ؛

ب ـ القراءة : حيث يتم التعرف على الحروف داخل سياقها الدلالي قبل قراءة الجملة والنص. ويتكون نشاط القراءة من نص يتطرق لمختلف المواضيع، كما يتضمن أنشطة قاموسية. وهي تشكل مناسبة لشرح المفردات الصعبة سواء من خلال تعريفاتها أو توضيحها بمختلف الإمكانيات المتاحة كالميم والصورة وما إلى ذلك. كما تشمل أنشطة القراءة عناصر الفهم التي تشكل هدفا أساسيا لهذا النشاط ؛

ت ـ النحو والصرف : يشكل هذا النشاط مناسبة لتأمل التلميذ لكيفيات اشتغال اللغة الأمازيغية على المستوى النحوي والصرفي. ويتم ذلك بشكل ضمني من خلال تقديم نماذج وتمارين تساعد على استيعاب أشكال الإشتغال النحوية والصرفية دون أن يتم التصريح الميتالغوي بالظواهر المدروسة.

ث ـ أنشطة الكتابة : تنطلق الكتابة من التمكن من حروف تيفيناغ لتصل إلى كتابة النصوص. حيث يعتمد «tifawin a tamazight» على النقل لتدريب التلميذ على أشكال التقطيع وتثبيت قواعد الكتابة من خلال الممارسة. كما يتم الاعتماد على الإملاء

الذهني الذي يسمح باستحضار قواعد الكتابة بممارستها من خلال ما تم تذكره. ويتيح الكتاب للتلميذ إنشاء وإنتاج نصوص قصيرة بمساعدة أسئلة وصور ومؤشرات موجهة.

ج ـ الأنشطة الترفيهية : يعتبر مكون الأنشطة الترفيهية مناسبة لاستثمار مجموعة المكتسبات السابقة، المدرسية وغير المدرسية. كما يعتبر مناسبة لاكتساب معلومات أساسية حول مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والثقافية. وهكذا تم استثمار حكايات شعبية وأمثال وأحاجي وكلمات متقاطعة وأناشيد وغيرها...

من خلال هذه الأنشطة، التي شكل توازنها أحد قضايا التفكير، عمل الكتاب المدرسي على تطوير العديد من الكفايات الأساسية، ومنها : التقديم والحكي والسرد والوصف والإعلام والإخبار والمقارنة والتثمين والتبخيس والتعبير عن الأحاسيس والحجاج والتحليل...

## 3- اعتبارات التمركز حول المتعلم وآليات إنجازه

شكلت مبادئ التربية الحديثة الخلفية الاستراتيجية للاعتبارات التربوية التي أسست «tifawin a.tamazight». وذلك من خلال التقرير، على الأقل، في ما يلي :

- إعطاء الأسبقية للفعل ومختلف ما يقوم به المتعلم من أنشطة في تكامل تام مع التقدم في اكتساب اللغة والثقافة الأمازيغيتين ؛
- العمل على ربط التقدم في اكتساب اللغة بالتقدم في اكتساب آليات التفكير من خلال تنويع مختلف أشكال التفكير ؛
- جعل الكتاب المدرسي أحد تجليات اشتغال التلاميذ مع إمكانية حضور الأسرة (أو أي مساعد) من أجل تجاوز الصعوبات أو الانخراط في الآفاق الضمنية التي يقدمها الكتاب المدرسي.

وقد تأسس كتاب «tifawin a tamazight» على المقاربة التواصلية التي تهدف إلى تطوير آليات التواصل الشفوي والكتابي. وتتأسس هذه المقاربة على المربع التواصلي الذي يشكله الفهم والإنتاج الكتابيين والشفهيين. ويهدف الكتاب المدرسي إلى تحسين أشكال التواصل واستعمال إمكانيات اللغة الأمازيغية الجمة وتوزيع الأدوار بين مختلف مكوناتها. وقد تم دعم النفس التربوي لهذه المقاربة بجعل التواصل معبرا نحو بناء الذات والانفتاح على الآخر ؛ حيث يتم البناء من خلال التمكن من آليات التواصل ومكونات سيرورته الفكرية والأسلوبية والتقنية. ويعني الانفتاح، التمكن من الدخول في علاقات تبادل متكافئة مع الغير.

إن ربط اللغة بالتفكير لم تفرضه فقط الاعتبارات الفلسفية العامة التي تجعل من التعلم مناسبة لتدريب التفكير على مطاوعة اللغة وتدريب اللغة على مطاوعة التفكير، بل إن «تيفاوين أ تمازيغت» جعل من تجنب اللفظية المفرطة أحد المخاطر التي يجب تجنبها. وذلك من خلال اعتماد المعيش المغربي والواقع بشكل عام مرجعية ملموسة لكل التعلمات اللغوية من جهة ومن خلال تمكين الرسوم من لعب دور المرجعية بالمعنى اللساني.

كما شكل تحرير الطاقة الإبداعية للتلميذ مجالا للتفتح على المحيط بشكل يربط بين الحاجيات وضرورة اكتشاف حلول أصيلة لها،

بدل أن يكون مجالا للتنميط السلبي وإفراغ اشتغالات التلاميذ من مكونات الحياة الفعلية.

وعلى هذا الأساس، استجمع كتاب «tifawin a tamazight» مختلف الآليات من أجل تربية يتكامل فيها السيكوحركي والعقلي والوجداني والاجتماعي، وذلك من خلال الاشتغال على المستويات التالية :

- **على المستوى السيكولوجي** : أثبتت السيكولوجيا المعرفية أن استغلال المكتسبات السابقة للتلميذ يعتبر أحد القنوات الأساسية لتفعيل العملية التعليمية. كما أن تمكين التلميذ من المشاركة بهذه المكتسبات يمكن الفعل التعليمي من الوصول إلى التمثلات العميقة للتلميذ والعمل سويا على تشريحها وتطويرها. وهذا كله يدعم المكانة الإيجابية للتلميذ في الفعل التعليمي.

- **على المستوى الاجتماعي** : يشكل كتاب اللغة الأمازيغية جسرا للتواصل مع مختلف أشكال تنظيم المجتمع المغربي. وهي مناسبة ليرى فيها التلاميذ أشكال حياتهم الاجتماعي بالنص والصورة. وذلك قصد إعادة تملك هذه العلاقات مما يدعم قيم احترام العلاقات الوالدية والأقران والغير ويسمح بتطوير النسيج الاجتماعي بشكل عام.

- **على المستوى الثقافي** : يشكل الأمن الثقافي أحد أهداف كتاب تدريس اللغة الأمازيغية، وذلك من خلال تقديم فرص تربوية لإعادة استدخال المعيش الثقافي ودعمه عن طريق ما يتيحه التفكير المنظم من تقدير واعتبار وآفاق.

- **على المستوى اللغوي** : شكل التقدم، في التدريس، نحو اللغة الأمازيغية المعيارية أحد أكبر التحديات التي صادفت الكتاب المدرسي. ذلك أن الهدف كان يقع بين دعم حيوية اللغة الأمازيغية وتأثرها بمختلف المرصرات التي ترصر في الناطقين بها من جهة وبين إعطاء الأسبقية للمعايير الموضوعية لتتقدم على الإنجازات المحلية بكل المعاني ؛

- **على المستوى الجمالي** : حرص كتاب تدريس اللغة الأمازيغية على تمكين الوعي الجمالي عند التلميذ من التطور نحو آفاق أكثر رحابة. ذلك أن الشكل الفني والجمالي للكتاب يساهم، إلى جانب الكتب والمواد التي تشكل البرنامج الدراسي، على تربية الذوق الإستيتيقي عند التلميذ.

## 4- الاعتبارات الفلسفية

انطلاقا من الوعي بمختلف التحولات التي شهدها مفهوم الكتاب المدرسي في الممارسة التعليمية في المغرب، والتي تتراوح بين اعتماده كبوصلة للتحقق وخلق الانسجام بين متغيرات الزمان والمكان من جهة وبين الاعتماد الكلي عليه، حاولت تجربة «tifawin a tamazight» (كتاب التلميذ ودليل الأستاذ) التموقع في منطقة تستجيب لأغلب متطلبات الممارسين لتدريس الأمازيغية. فدليل الأستاذ يقدم النشاط ويوضح محتوياته ومرجعياته التربوية والديداكتيكية، وتترك ما يكفي (مع اختزال هامش التشتت المرتبط بالجدة) من الفضاءات التي يمكن للأستاذ أن يوظف فيها إمكانياته الإبداعية.

يشكل التعليم أحد الأساليب الأكثر نجاعة في دعم الهوية الوطنية والقيم الإنسانية أو

(في حالات الاستعمار) أحد أشكال إماتة هذه الهوية والقيم. وكان على كتاب «tifawin a tamazight» أن يطرح موضوع الذات والغير على مختلف المستويات الفكرية قبل أن تجسد ذلك على مستوى الكتاب المدرسي. وهكذا كان القرار يتجه نحو تقدير الذات المزدوج :

- باعتبارها حالة خاصة للوجود الإنساني ؛
- باعتبارها إغناء ومساهمة في تجارب الجنس الإنساني.

أما تجسيد ذلك فقد تجسد في البحث على اعتبار مكونات الثقافة المغربية والاعتراف بأهمية مساهمات باقي الثقافات في إثراء الرصيد الإنساني. وذلك من خلال رصد مختلف تمظهرات الثقافة المغربية التاريخية والتحررية والإبداعية.

وهكذا شكل هذا الاختيار تركيبا إبداعيا يتجاوز في نفس الآن :

- الاستلاب المعتمد على الغير من أجل إنجاز المهام الذاتية ؛
- الشوفينية التي تعتقد بكفاية (أو تفوق) الذات وقدرتها على الفعل الإيجابي بالانعزال.

وينتج عن هذا القرار نوع من الثقة المتجددة في المغرب وإمكانياته الإبداعية في سياق الإبداعات الإنسانية اللامتناهية. وقد سبق لنا أن عاينا كيف تسكت الكتب المدرسية المغربية عن ذكر المغرب (فبالأحرى تقديره) من خلال دراسة سابقة حول صورة المغرب في الكتاب المدرسي[2]. وقد لعبت الحكاية والشعر والألغاز والأمثال والأحداث والمآثر التاريخية والمواقع الجغرافية دور المبادر في حالة كتاب تدريس اللغة الأمازيغية.

وعلى مستوى القيم وظف كتاب «tifawin a tamazight» معلومات متنوعة، أدبية وعلمية وتاريخية، وفق توجهات أخلاقية من صميم الثوابت المغربية والإنسانية تمحورت حول المواضيع التالية :

- الحفاظ وتطوير الموروث الثقافي والحضاري المغربي وتمكينه من فرص التكيف مع المستجدات العلمية والتقنية ؛
- التربية على المواطنة من خلال دعم قيم العمل والنظام والتعاون والتضامن ؛

- مناهضة العنف لتربية التسامح والانفتاح على الآخر وفق العادات والمكتسبات المغربية في هذا المجال ؛

- الحفاظ على البيئة والتربية على التفاعل الايجابي بين التلميذ والبيئة التي يوجد فيها...

## خاتمة

يمكن القول أن من أنبل ما قمنا به، لحد الآن، هو الإشراف والانخراط في التأليف ورعاية تدبير مشروع «tifawin a tamazight»، خصوصا في مرحلة تميزت بأكثر درجات النقاش حدة. ذلك أن اهتمام المدرسة المغربية بمكونات الوطن اللغوية والثقافية والعمل على تمكينها من فرص النمو والازدهار يمكن أن يشكل، لوحده، قيمة وطنية وتربوية وتاريخية كافية لإبداع كل الممارسات الضرورية لتدبير فعال وناجع لبناء

2- بودريس بلعيد، صورة المغرب في الكتاب المدرسي : دراسة مقارنة بين الكتب المدرسية للعربية والفرنسية والإنجليزية، مداخلة في ندوة ديداكتيك اللغات المقارن، المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، 1996.

كتاب مدرسي يتناسب مع هذا المبتغى. وهذا لا يعني عدم وجود أوجه للنقص والخلل، بل يعني فقط أن المسار قد رسم بأكثر ما يمكن من الانتباه وبذلت فيه كل الطاقة المطلوبة.

إن صدور «tifawin a tamazight» يعتبر إنجازا في غاية الأهمية، ليس فقط لأنه يمكن التلميذ والمدرس معا من أداة عصرية لتعليم وتعلم اللغة الأمازيغية، ولكن أيضا لأنه يفتح مجال التفكير العلمي والميداني لديداكتيك اللغة الأمازيغية. وهذا المعطى الجديد سيساهم، لا محالة، في فهم موضوع وأشكال تعلم اللغات بالمغرب وتدليل العوائق التي تقف في طريقها، على المستويين السيكوسوسيولوجي والديداكتيكي. وبذلك يساهم في تحقيق المرامي العامة للتعليم المغربي والمتمثلة في تيسير الفهم والاستيعاب من أجل طاقات إبداعية متجددة أساسها الاعتزاز بالذات المغربية بكل مكوناتها اللغوية (الأمازيغية والعربية والممكنة من المستجدات المعرفية) وبتنوعات ثقافتها المتميزة وبقيمها الإسلامية الداعمة لكرامة وحقوق الإنسان.

# PRÉSENTATION DES MANUELS DE FRANÇAIS SCIENTIFIQUE, JURIDIQUE ET ÉCONOMIQUE

*Mohammed ESSAOURI*
*Malika BAHMAD*
*Naïma ELBEKRAOUI*

Le présent manuel a été réalisé dans le cadre du dispositif intégré de l'enseignement des langues, coordonné par le Professeur Mohammed ESSAOURI, Président de l'Université Ibn Tofaïl de Kénitra, pour répondre aux orientations du Programme d'Urgence 2009 - 2012.

Cet ouvrage est le fruit d'un travail d'équipe mené par la Commission Nationale des Langues regoupant les coordonnateurs de l'enseignement des modules Langues et Communication dans les universités marocaines et soutenu par le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique et la Conférence des Présidents des Universités marocaines

## Présentation du concept des manuels

Les deux manuels s'adressent aux étudiants de niveau A1 et A2 du cadre européen commun de référence pour les langues. Ils permettront aux étudiants - grâce à la mise en place également de centre de ressources et de cours en ligne - d'atteindre le niveau B1 à la fin de la première année universitaire.

## Les principes

Ces deux manuels ont pour objectif d'aider les étudiants à poursuivre avec efficacité leur cursus universitaire. Pour ce faire, les contenus de chacun des manuels ont été élaborés en fonction du champ disciplinaire des étudiants.

L'approche par tâche, préconisée pour cet enseignement, permettra aux étudiants de développer leurs compétences langagières et leur autonomie en s'appropriant des savoir-faire relatifs à leur domaine. Ainsi, les tâches et les activités proposées aux étudiants s'inspirent de leur domaine et les mettent en situation de communication à travers les quatre compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale (continue et en interaction), production écrite.

Un intérêt particulier est accordé à la révision et au réemploi de points de grammaire et de lexique en relation avec le discours de spécialité des étudiants. La grammaire et le lexique n'étant pas enseignés pour eux-mêmes, une réflexion guidée doit être accompagnée d'activités communicatives.

Ainsi, toutes les activités proposées dans les manuels participent à la construction d'un savoir-faire en méthodologie de travail universitaire dans la mesure où les étudiants vont développer des stratégies d'écoute, de lecture et de production.

## Structure des manuels

Chaque manuel couvre un volume horaire de 96 heures et se compose de 8

dossiers abordant chacun une thématique différente.

Les 4 premiers dossiers couvriront le semestre 1 (48 heures), et les 4 autres, le semestre 2. Au total, chaque manuel couvrira 96 heures d'enseignement/apprentissage.

**Chaque dossier est composé :**

- d'une page de présentation qui annonce les contenus ;
- de 5 doubles pages contenant les activités d'enseignement/apprentissage (travail de compréhension sur documents écrits et oraux, aide à la production orale et écrite, entraînement au bon usage des outils linguistiques) ;
- d'une page « Projet » permettant aux étudiants de mettre en œuvre les compétences acquises au cours du dossier.

Tous les deux dossiers, une évaluation permet aux étudiants d'évaluer leurs acquis (évaluation formative). L'enseignant dispose ainsi de deux outils d'évaluation par semestre (soit au milieu et fin de chaque semestre).

**En fin de manuel**

- une rubrique « De A à Z » donnant des définitions de termes utilisés dans le champ disciplinaire des étudiants ;
- un précis grammatical que les étudiants pourront consulter tout au long de leur apprentissage, favorisant ainsi le travail en autonomie ;
- les transcriptions des enregistrements.

## Structure d'un dossier

Chaque dossier est composé de 5 doubles pages et se termine par une page «Projet».

Chaque double page présente un parcours qui va de la compréhension vers l'expression.

### 1ère double page :

Cette double page va permettre aux étudiants de rentrer dans la thématique du dossier.

- page de gauche : à partir d'un document déclencheur (audio/ dessin/photo/etc.), les étudiants vont être amenés à réagir et interagir. Cette prise de parole va, d'une part, les immerger dans la thématique du dossier et d'autre part, permettre l'introduction de termes et de structures qui seront étudiées dans la suite du dossier. Par ailleurs, les étudiants vont ici parler en leur nom, ce qui est un facteur de motivation important.
- page de droite : les étudiants vont prendre connaissance ici d'un document journalistique (article/témoignages/portrait/etc.) en relation avec le thème.

### 2ème double page :

Cette double page reprend des points linguistiques rencontrés dans la double page précédente et propose donc des activités sur la grammaire, le lexique, la phonétique et l'orthographe. Ces activités s'inscrivent toujours dans la thématique du dossier. À la fin de cette double page, seront proposées des activités de production (orale et/ou écrite) permettant aux étudiants de réemployer ce qu'ils viennent d'apprendre et faisant ainsi le lien entre travail « systématique » et communication authentique.

### 3ème double page :

Les étudiants vont être ici exposés à un document (oral et/ou écrit) en relation directe avec leur champ disciplinaire. Les activités proposées vont leur permettre d'en comprendre les termes ainsi que la structure.

### 4ème double page :

Tout comme la 2ème double page, elle reprend des points linguistiques rencontrés dans la double page précédente. Les structures étudiées seront donc en relation très étroite avec celles du champ disciplinaire des étudiants.

### 5ème double page :

Cette dernière double page propose d'élargir la thématique du dossier en l'abordant d'un point de vue interculturel. Comme pour les 1ère et 2ème doubles pages, le point de départ sera un document écrit et/ou oral.

### Page projet :

Le dossier se clôt sur un projet plus global permettant aux étudiants de réinvestir leurs connaissances et compétences acquises. Ce travail se fera en petits groupes favorisant ainsi l'interaction entre les étudiants. Une étape de préparation sera réalisée en cours avec l'aide de l'enseignant, l'autre sera réalisée en-dehors du cours, confrontant parfois les étudiants à leur futur environnement professionnel.

### CD audio

Les manuels sont accompagnés d'un CD regroupant tous les supports audio. Les activités orales permettent aux étudiants de développer des stratégies d'écoute, de prise de notes, etc.

### Le guide pédagogique

Un guide pédagogique, en format numérique, accompagne les manuels. Il explique les objectifs généraux et les orientations du manuel. Il précise pour chaque activité :

- l'objectif spécifique visé,
- le déroulement préconisé,
- les points à observer et à évaluer prioritairement,
- des variantes de l'activité,
- les corrigés des activités.

# مفاهيم مفتاحية

إعداد : هيئة التحرير

- المنهاج
- البرنامج
- الوسائط التعليمية
- الكتاب المدرسي
- تكنولوجيا الإعلام والتواصل

يتضمن هذا الركن تعريفات مقتضبة لبعض المفاهيم ذات الصلة بمواد العدد. وهي تعريفات إجرائية لا تدعي الإحاطة بمختلف أبعاد المفاهيم المدرجة في هذا الباب، ولاتغني عن ضرورة البحث في دلالاتها وأبعادها المختلفة.

## المنهاج

في معنى عام، يعتبر المنهاج مسارا، وهو ما تلخصه لفظة السيرة الذاتية ؛ أما في الحقل التربوي فهو مسار للتكوين. ويتم الحديث عن المنهاج في البلدان الأنجلوساكسونية للإشارة إلى المسار التربوي المقترح على المتعلمين، أما في البلدان الفرنكفونية فهو مرادف لبرنامج الدراسة أو البرنامج بشكل عام.

ويعبر المنهاج عن الإجراءات المحددة سلفا، لتهيئ أنشطة بيداغوجية. فهو إذن خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية والأدوات الديداكتيكية وطرق التعليم وأساليب التقييم. كما يعتبر بمثابة معيار يحدد ما يجب أن يكون وبمثابة أمر موجه إلى الفاعلين التربويين وبشكل رئيسي إلى المدرسين.

وقد ميز «فيليب بيرنو» في هذا الإطار[1] بين ثلاثة أشكال للمنهاج وهي: المنهاج الشكلي والواقعي والخفي. وإذا كان المنهاج الخفي يشكل في نظره جانب التعلم غير المبرمج من طرف المؤسسة المدرسية أو على الأقل غير المصرح به من طرفها، فإن المنهاج الشكلي يشمل القواعد المحددة لأهداف التعليم والبرامج التي يتعين الاشتغال عليها داخل مختلف المستويات أو أسلاك الدراسة، في حين يعتبر المنهاج الواقعي هو الذي يتم إنجازه فعليا. ورغم التمييز الحاصل بين هذين العنصرين الأخيرين، فإنهما يظلان متكاملين وليسا متناقضين.

## البرنامج

البرنامج هو جملة من الأنشطة المصاغة من أجل الاستجابة لغايات ومقاصد النظام التربوي. وهو يتميز عن المنهاج، لأنه يشكل لائحة المحتويات التي يجب تدريسها والتي عادة ما ترافقها توجيهات منهجية. وبهذا المعنى، يتم الحديث عن البرنامج الدراسي الذي يشير إلى محتويات التكوين، أي ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ ضمن مستوى من مستويات المنظومة المدرسية وفي فترة زمنية محددة.

وقد لاحظ «برنو» بهذا الخصوص[2] بأن البرنامج هو عبارة عن لحمة تتطلب من المدرس استثمار ثقافته وانتقاء ما هو ضروري، خصوصا ضمن البرامج «المشحونة بكثافة»، مشيرا إلى أن البرنامج الحقيقي يتجسد في الكتب المدرسية ودفاتر التمارين المستعملة يوميا.

وكيفما كان الحال، فإن الخطوات الديداكتيكية للمدرس، تقتضي تأويلا خاصا للبرامج أي استثمارا للمحتويات، بحسب مستوى ومواقف التلاميذ وفي إطار تفاوض صريح أو ضمني معهم، لكي تكون هذه المحتويات في متناولهم وتسمح بأجرأة التعاقد الديداكتيكي.

---

1- Collectif, ***La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, ESF***, 4ème édition, 2001, pp. 61/76

2- المرجع السابق.

## الوسائط التعليمية

تحتل الوسائط التعليمية مكانا وسطا (من هنا الوسائط) بين المتعلم والمعرفة والمدرس (المثلث البيداغوجي). وهذه الوسائل متعددة، يمكن إجمالها فيما يسمى بالدعائم الديداكتيكية: المكتوبة (الكتاب المدرسي مثلا) والمسموعة (المسجلة مثلا) والمرئية (التلفاز مثلا). وقد تجمع كل هذه الوسائل فيما يسمى بالوسائط المتعددة (Multimédia) ؛ وهي تجميع لتكنولوجيات يكون الهدف منها تدبير النص والصوت والصورة في دعامة واحدة هي الحاسوب. ويطلق عليها أيضا مصطلح التكنولوجيات الجديدة للتكوين (NTF) أو تكنولوجيات الإعلام والتواصل (TIC)، وهي على ثلاثة أوجه :

1- إدراج الآلات في التعليم (معينات ديداكتيكية) ؛

2- تنظيم التعليم بواسطة الآلات (دعائم ديداكتيكية) ؛

3- نظرية ديداكتيكية تعتمد على :

- تطبيق سيكولوجيا التعلم أو علم النفس التوليدي ؛
- المقاربة النسقية للسيرورة التعليمية التعلمية ؛
- والتصورات الإعلامية أو السيبرنيطقية.

## الكتاب المدرسي

يشكل الكتاب المدرسي الدعامة الأساسية للفعل التعليمي والتعلمي. فهو الأداة الرئيسة المعتمدة في نقل المعارف وتلقينها، وتوفير ما يحتاجة المتعلم والمعلم وآباء التلاميذ وأوليائهم من معارف وأنشطة وتمارين مساعدة.

يتميز الكتاب المدرسي عن أصناف الكتب العلمية والثقافية الأخرى بمجموعة من الخصائص يمكن إجمال أهمها في ما يلي :

- الكتاب المدرسي هو مؤلف ديداكتيكي ورقي وضع تحديدا لأغراض التعلم والتعليم والتكوين.
- يتحدد محتوى الكتاب المدرسي على أساس المنهاج الدراسي الرسمي الخاص بمادة دراسية أو بمجموعة من المواد المتقاربة فيما بينها، في مستوى معين من المستويات الدراسية.
- يتضمن الكتاب المدرسي، علاوة على المعارف والمهارات المراد تلقينها في مادة معينة وفي مستوى معين :

ـ مجموعة من النصوص والصور والرسوم والخرائط والبيانات وغيرها من الوثائق والوسائل

البيداغوجية المساعدة على تحقيق أهداف المنهاج الدراسي وتسهيل عملية استيعابه من قبل المتعلم.

ـ مجموعة من التمارين والأنشطة الهادفة إلى تعزيز مكتسبات المتعلم في مادة معينة وتقويم مدى تمكنه منها.

- يشكل الكتاب المدرسي، بهذا المعنى، ضرورة وظيفية بالنسبة للنظام التعليمي باعتباره المصدر الأساس، إلى جانب المدرس، للمعارف والتعلمات المدرسية. فهو يوفر المادة المعرفية الضرورية التي يمكن أن يلجأ إليها المتعلم قصد الاشتغال الذاتي واستكمال المعلومات التي يتلقاها داخل الفصل الدراسي، وتعويض ما يمكن أن يعترض بعض تلك المعلومات من نقص أو غموض ؛ كما يساعد المدرس على إعداد دروسه وتثبيت مسارات التعلم وعملياته... وهو، علاوة على ذلك يشكل الأداة الرئيسة لتوحيد التعلمات في ظل البرامج والامتحانات الإشهادية الموحدة، والوسيلة الأكثر نجاعة لضمان تكافؤ الفرص بين المتعلمين.

يتم التمييز، عادة، بين صنفين من الكتب المدرسية :

- يخضع الصنف الأول لتدرج نسقي (progression systémique) يتم بمقتضاه ترتيب وتنظيم المحتويات والأنشطة المقررة في مادة معينة، وفي مستوى دراسي معين، وفق ما تمليه ضرورات النقل الديداكتيكي. ويتضمن هذا الصنف من الكتب المعلومات المراد تلقينها للتلميذ في تلك المادة ؛ وكذا التعاليق والشروح والتطبيقات والتمارين والملخصات وفروض المراقبة والتقويم إلخ. وهذا الصنف من الكتب هو ما يصطلح عليه بالكتب المدرسية (Manuels scolaires) بالمعنى الدقيق لهذه العبارة. ومنها ما هو خاص بالمدرس وما هو موجه للتلميذ.

- أما الصنف الثاني، فهو عبارة عن كتب مرجعية (ouvrages de consultation et de référence)، تدور في فلك الكتب المدرسية. ويمكن أن يلجأ المدرس أو التلميذ إلى هذا النوع من الكتب عند الحاجة، إما لتوضيح نقطة من نقط المنهاج الدراسي، أو للتوسع فيها، أو للتدرب على أنشطة أو تمارين أو مهارات معينة. وتدخل المعاجم والمؤلفات والمصنفات والملخصات، وكذا بعض الوثائق الإيكونوغرافية ضمن هذا النوع من الكتب التي لا تخضع دائما لتنظيم بيداغوجي معين، ولا تراعي، بالضرورة، مقتضيات النقل الديداكتيكي وأهدافه.

ويبقى الهدف الأساس من الكتاب المدرسي هو تلبية الحاجات المعرفية والتعلمية للمتعلم، ومساعدة المدرس على إعداد دروسه وإنجازها على الوجه المطلوب. غير أن الكتاب المدرسي ليس سوى أداة تعليمية ضمن أدوات أخرى ؛ لا تغني عن توظيف الوسائط التربوية الأخرى واعتماد مصادر أخرى للمعرفة، وخاصة منها وسائل الإعلام والاتصال المتجددة باستمرار.

## تكنولوجيا الإعلام والتواصل

دخل الحقل التربوي ميدان تكنولوجيا الإعلام والتواصل منذ بداية الابتكارات الأولى في هذا المجال. وقد تم ذلك تحت «عدة مسميات منها : الوسائط المتعددة، تكنولوجيا الإعلام والاتصال»[3] وأصبحت هذه الوسائل آليات وأدوات تفيد الأستاذ في تنشيط وضعيات تعليمية ـ تعلمية تكسب المتعلمات والمتعلمين كفايات وقدرات تمكنهم من استعمال الوسائط المتعددة أو الأنترنيت، والاستعانة بما توفره تكنولوجيا الإعلاميات ؛ قصد الرفع من جودة التعلم. والحق أن تكنولوجيا الإعلام والاتصال باتت تزاحم الكتاب المدرسي. بينما الكتاب المدرسي ومن منطلقات عدة يعتبر ذا محدودية : فتمارينه معدودة وغير متجددة، وصوره جامدة..»[4].

وتسعى تكنولوجيا المعلومات إلى تمكين المتعلمين من اكتشاف مختلف الوسائط والبرامج التي يمكن أن تكون موردا للتعلم، وكذا الحصول على معلومات مستمدة من الوسائط ونظم المعلوميات، فضلا عن تبني مواقف إيجابية تجاه التعامل المتزن والمفيد مع هذه الوسائل[5].

وبإمكان المدرس أن يوظف عدة وسائط من أهمها ما يلي [6]:

- استخدام أقراص ووسائط متعددة (تنصيب البرنامج في الكمبيوتر، وفتحه، واستعماله). ومن هذه البرامج مثلا برنامج HOT POTATOES الذي يوفر للمتعلمات والمتعلمين إمكانات للتعلم الذاتي عن طريق بنك من التمارين اللغوية[7].
- البحث عن موضوع في الأنترنيت، والتجول في الموقع، واختيار الموضوع المناسب، وتحميله أو نقله، ثم حفظه في ملف ؛ أو من أجل القيام بأبحاث عن معلومات أو وثائق أو صور يوظفها الأستاذ والمتعلمون، ذكورا وإناثا، في سياق الدروس.
- إنتاج مدونات «المدونة» وهي عبارة «آلية ووسيلة بسيطة لنشر مواضيع شتى على صفحات الأنترنيت، بما تتيحه للمتعلمين من فرص لنشر كتابات وتعليقات» [8].
- إنتاج بودكاست Podcast وهو «ملف وسائط متعددة، وعن تسجيلات سمعية ـ بصرية رقمية يمكن أن تحتوي على حوار ـ برامج ـ مقابلة ـ كلام و/ أو موسيقى، أو قراءة في كتاب. وبعبارة

---

3- ذ. نور الدين مشاط، **أثر تكنولوجيا الإعلام والاتصال على المتعلم والمعلم.** http://machchate.bloguez.com

4- المرجع نفسه.

5- عبد القادر الزاكي وعبد اللطيف الفاربي، **الكفايات القابلة للتكييف والنقل**، وثائق مشروع ALEF USAID 2009 .

6- عبد القادر الزاكي وعبد اللطيف الفاربي، **بيداغوبيا الملاءمة : الدليل المنهجي** وثائق مشروع ALEF USAID 2009 .

7- وضعت البرنامج مجانا Half-Baked Software - the University of Victoria CALL. استعن بالمواقع التالية :

www.ac-nancy-metz.fr www.sequane.com www.infos-du-net.comwww.framasoft.net
www.francparler.org/fiches/outil_hotpotatoes

8- الدليل المنهجي المرجع نفسه.

أخرى، إنه أي مادة سمعية ـ بصرية مسجلة ومخزّنة على شبكة الأنترنيت في موقع خاص»[9].

- المجلة الإلكترونية التربوية، و«تشمل كل ما يتعلق بإصدار المجلة العادية كما تتضمن «مقالات ودروسا، وتمارين، وتعليقات، وآراء، وأخبار مسابقات، وألعابا مرفقة بجوائز.. وغالبا ما تتضمن روابط لمعلومات متاحة على مواقع أخرى على الشبكة».
- السبورة الرقمية البيضاء التفاعلية التي توفر «الصوت والصورة والحركة والألوان مع إمكانية التدخل للكتابة عليها والتسطير فوقها ؛ وتحويل الرسوم واستغلال الفيديو بواسطة قلم صغير...»[10].

9- الدليل المنهجي المرجع نفسه.

10- jabaallah.maktoobblog.com

# ببيبليوغرافيا

## إعداد : هيئة التحرير

تم إحداث هذا الركن، الذي سيصبح قارا في دفاتر التربية والتكوين، بهدف تمكين القارئ من لائحة بيبليوغرافية مقترحة، من شأنها أن تساعد على تعميق البحث والدراسة في المواضيع المدرجة في ملف العدد. وهي لائحة مختصرة لا تستوفي كل العناوين، ولا تغني عن أهمية إثرائها بمختلف المراجع والدراسات ذات الصلة.

## مراجع باللغة العربية


- إبراهيم عبد الرحمان وطاهر عبد الرازق، **استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة العلوم، تونس،1869.
- أبو الفتوح رضوان، **الكتاب المدرسي**، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدماته. مكتبة الإنجلو المصرية. القاهرة 1982 .
- اعميرة ابراهيم بسيوني، **المنهج وعناصره**، دار المعارف، القاهرة، 1991.
- الدمرداش سرحان ومنير كامل، **المناهج**، القاهرة، دار العلوم، 1972.
- ألتباك، فيليب ج، **المشكلات الأساسية للكتاب المدرسي في العالم الثالث**، مستقبليات، مج13، ع3، 1983.
- حلمي الوكيل ومحمد المفتي، أسس **بناء المناهج وتنظيماتها**، القاهرة، 1983.
- حمدان محمد زياد، **تنفيذ المنهج**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1985.
- حمدان محمد زياد، تطوير **المنهج**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1985.
- حمدان محمد زياد، **المنهج المعاصر**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، 1985.
- زياد فكري حسن، **تخطيط المناهج الدراسية**، مكتبة الفلاح، القاهرة، 1986.
- عبد اللطيف حسين فرج، **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2007.
- علي اليافعي، **رؤى مستقبلية في مناهجها التربوية**، دار الثقافة، الدوحة، 1995.
- عمر، أحمد أنور، **الكتاب المدرسي**، الرياض، دار المريخ، 1980.

# مراجع باللغة الفرنسية


- J.L BALDNER, J.L BARON, E.BRUILLARD., ***« Les manuels à l'heure des technologies »***, INRP, Paris, 2003.
- G.L. BARON, E. BRUILLARD, ***« Contribution à l'étude de la conception et des usages d'un manuel électronique de mathématiques. Rapport intermédiaire »*** , Paris, INRP, 1996.
- G. L. BARON, E. BRUILLARD, ***« Du livre au CD-ROM, permanences et mutations. Le cas des manuels de mathématiques au collège»,*** Actes des journées de travail de Lille, 25 au 26 juin 1996. Paris, INRP, IUFM Créteil, Trigone.
- G. BERGER, et E. BRUNSWIC, ***« Eléments pour un examen critique des manuels scolaires »***, Paris, Unesco, 1978.
- G. BOISMENU, et G. BEAUDRY, ***« Le nouveau monde numérique : Le cas des revues universitaires »***, Presses universitaires de Montréal, 2002.
- P. BOURSEIR, P. A. TAUFOUR, ***« La technologie multimédia »***, Paris, Hermès, collection Informatique, 1993.
- C. BRUGEILLES, S. CROMER, ***« Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires (guide méthodologique à l'attention des acteurs et articles de la chaine du manuel scolaire) »***, publication de l'UNESCO, 2008.
- Y. CHEVALLARD, ***« La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné »***, Pensée sauvage, Paris, 1985.
- A. CHOPPIN, ***« Les manuels scolaires : Histoire et actualité »***. Paris, Hachette, 1992.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation : ***Problématique de l'usage des Manuels Scolaires, Avis n°87***, Conseil du 26 mars 2004.
- J. Dreyfus, F. Richaudeau, ***« La chose imprimée »***, Paris , Retz,1977.
- B. GERMAIN, I. Mazel, J. F. Rouet, Lecture et technologies numériques, CNDP, Paris, 2007.
- F. - M. GERARD, & X. ROEGIERS, ***« Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser »***, Bruxelles, De Boeck Université, 2003.
- F.- M. GERARD, ***« Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage »***, Option, n°4, 27-28, 2003.
- G.-R. ROY & J. LEBRUN., ***«Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites »***, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001.
- J. -L. JADOULE, (1991). ***« Tout dépend de l'usage qu'on en fait, Échec à l'échec »*** - Dossier Manuels scolaires, Bruxelles : CGE, n°82.
- T. KARSENTI, F. LAROSE, F. ***« Les TIC au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux pédagogiques et administratifs »***, Presses de l'université de Québec, 2001.
- T. KARSENTI, F. LAROSE, ***« L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques »***, Presses de l'université de Québec, 2005.
- M. LEBRUN, ***« Des technologies pour enseigner et apprendre »***, ed. De Boeck université, 2002.
- Y. LENOIR, B. REY, G. -R ROY, & J. LEBRUN, ***« Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites »***, Sherbrooke : Éditions du CRP, 2007.
- M. LEBRUN, ***« Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes »***, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.
- J. LEBRUN, J. BÉDARD, A. HASNI, V. GUÉNON, ***« Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'invention éducative ? »***, Presses universitaires Laval, 2006.

- M. NAVARRO, & M. TOURNIER, ***« Les professeurs et le manuel scolaire »***, INRP, Paris ,1985.
- C. SPALLANZANI, ***« Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire »***, ed. du CRP, 2001.
- B. SPRENG, ***« La problématique des manuels scolaires, étude sur les fonctions du manuel »***, ed. Neuchâtel, 1976.
- F. RICHAUDEAU, ***« Conception et production des manuels scolaires, guide pratique »***, Paris, Retz, 2e impression, 1986.
- F. RICHAUDEAU, ***« Conception et production des manuels scolaires »***, guide pratique, Paris, UNESCO, 1979.
- F.-M. ROEGIERS, ***« Concevoir et évaluer les manuels scolaires »***, De Boeck Université, Bruxelles, 1993.
- V. ROUSSON, ***« Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : quelle formation ? Quels savoirs ? Quelle pédagogie ? »***, Presses universitaires Laval, 2004.
- M. VAN DER REST, ***« Les manuels scolaires dans l'enseignement secondaire en questions »***, Informations Pédagogiques n° 33, Ministère de la Communauté française, 1997, pp. 8-25.

# مستجدات التربية والتكوين

# المجلس الأعلى للتعليم

## آراء ومشاريع

في إطار اضطلاعه بمهمته الإقتراحية، أعد المجلس 4 مشاريع آراء توجد قيد التدارس والمصادقة :

- مشروع تصور جديد لمهنة المدرس: التعليم المدرسي ؛
- مشروع حول الشراكة المؤسساتية من أجل المدرسة المغربية ؛
- مشروع من أجل النهوض بالأقسام التحضيرية ونظام التبريز ؛
- مشروع حول التعليم الخاص: شريك أساس لإنجاح المدرسة المغربية.

في أفق انعقاد دوراته المقبلة، ينكب المجلس على إعداد مشاريع آراء في المواضيع التالية :

- التمكن من اللغات بالمدرسة المغربية ؛
- تصور جديد لنظام التكوين المهني ؛
- اقتراحات من أجل إغناء الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

## تقويمات

يواصل المجلس تحضير تقريره السنوي حول المنظومة الوطنية للتربية والتكوين 2010 ؛ بالاستناد إلى التقرير التحليلي للهيئة الوطنية للتقويم لدى المجلس والتقارير الموضوعاتية حول التوجيه التربوي، الدعم الاجتماعي والتكرار.

كما تواصل الهيئة الوطنية للتقويم لدى المجلس الأعمال التحضيرية لإنجاز النسخة الثانية من البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي PNEA برسم سنة 2011.

# قطاع التعليم المدرسي

### الجودة في منظومة التربية والتكوين:

نظم قطاع التعليم المدرسي في يوليوز 2010 **ندوة دولية في موضوع «إرساء الجودة في منظومة التربية والتكوين»**.

استهدفت هذه الندوة الدولية التعريف بالتجارب الدولية الرائدة في هذا المجال، من خلال تقديم نماذج لكل من فرنسا وهولندا وسويسرا وبلجيكا.

### الشراكة والتعبئة من أجل المدرسة المغربية :

نظم قطاع التعليم تم في 30 شتنبر 2010 التوقيع على **ميثاق العلاقة بين المؤسسات**

**التعليمية وجمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ والتلميذات** في سياق تفعيل المشروع الثاني من المجال الرابع للبرنامج الاستعجالي المتعلق بالتعبئة والتواصل حول المدرسة المغربية.

من أهداف **هذا الميثاق** بلورة إطار من **التدبير التعاقدي مبني على مأسسة الشراكة بين الأسرة والمدرسة**، وجعل هذه جمعيات آباء وأمهات وأولياء التلاميذ والتلميذات شريكا أساسيا في إنجاز أوراش الإصلاح التربوي.

## قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

### تطوير الجودة وحفز التفوق

يواصل قطاع التعليم العالي تنفيذ برنامج إنجازا ضمن مشاريع البرنامج الاستعجالي للقطاع.

يهدف برنامج «إنجاز» إلى تطوير الجودة وحفز التفوق بالجامعة المغربية، ويستهدف دعم طلبة مسالك الهندسة ومسلك الماستر والماستر المتخصص بمؤسسات التعليم العالي العمومي المعنية بالمبادرة الحكومية لتكوين 10000 مهندس، وذلك عبر تمكين هؤلاء الطلبة اقتناء حاسوب محمول مع خدمة الاشتراك في شبكة الأنترنيت بدعم من الدولة يصل إلى 85% من التكلفة الإجمالية.

### استقلالية الجامعة

جرت بالرباط في شهر شتنبر 2010 أشغال ندوة دولية في موضوع «استقلالية الجامعة: تجارب وطنية ودوليةب بتعاون مع «ندوة رؤساء الجامعات المغربية»، وبمشاركة خبراء مغاربة ودوليين ورؤساء جامعات من تونس وماليزيا وأمريكا الشمالية وأوروبا، وبعض المؤسسات الدولية كالبنك الدولي ومنظمات التعاون والتنمية الاقتصادية والوكالة الجامعية للفرنكفونية.

تناولت هذه الندوة مواضيع: استقلالية الجامعة والعناصر المحددة للحكامة الجيدة؛ الجودة والتقويم وحكامة أنظمة التعليم العالي ؛ علاوة على تقديم نماذج لمجموعة من التجارب الدولية.

### عيد الجامعة

نُظّمت يوم 6 أكتوبر 2010 فعاليات الدورة الأولى لعيد الجامعة المغربية التي اختير لها شعار «التكوين والبحث والابتكار في خدمة المجتمع».

شهدت هذه التظاهرة تقديم أول حصيلة لتطبيق «عقود تنمية الجامعية» الموقعة السنة الماضية بين الحكومة والجامعات المغربية والمركز الوطني للبحث العلمي والتقني والمكتب الوطني للأعمال الجامعية الاجتماعية والثقافية.

كما عرفت هذه التظاهرة تكريم نساء ورجال التعليم الباحثين، وكذا توزيع جوائز الدورة الثالثة من الجائزة الكبرى للابتكار والبحث في العلوم والتكنولوجيا في إطار تشجيع التفوق والتجديد.

## قطاع التكوين المهني

### مواصلة تنفيذ المخطط الاستعجالي :

يواصل قطاع التكوين المهني تنفيذ مخططه الاستعجالي للفترة 2008-2012 ، من خلال :

- مواكبة الأوراش الكبرى للمغرب عبر التكوين في المهن الملائمة لها والمستجيبة لحاجاتها :

- مواكبة الميثاق الوطني للإقلاع الاقتصادي بواسطة التكوين في المهن العالمية: صناعة السيارات ؛ صناعة أجزاء الطائرات ؛ الإلكترونيك ؛ ترحيل الخدمات ؛ النسيج والجلد والصناعات الغذائية ؛
- مواكبة قطاع السياحة ؛
- مواكبة مخطط المغرب الأخضر وكذا رؤية 2015 للصناعة التقليدية من خلال التكوين بالتدرج للشباب في المهن والحرف الواعدة في كل من الفلاحة والصناعة التقليدية ؛
- تنمية الإجازات المهنية بشراكة بين الجامعات ومؤسسات التكوين المهني ؛
- تحقيق التكامل بين عرض التكوين المهني العمومي والخاص ولاسيما في القطاعات ذات الأولية ؛
- هندسة نظام التكوين المهني حسب المقاربة باعتبار الكفاءات وإرسائها في مؤسسات التكوين المهني ؛
- تأهيل الشباب حاملي الشهادات الذين يواجهون صعوبات في الإدماج وتحسين قابليتهم للتشغيل.

## اتجاهات حديثة في ميدان التربية والتكوين

### فرنسا :

- **التعليم العالي مدعو لمواجهة تحدي الانفتاح على البعد الدولي** : حثت وزيرة التعليم العالي والبحث المدارس العليا والجامعات على تعزيز التعاون بينهما، إصلاح بعض الاختبارات المندرجة ضمن مباريات ولوجها، تطوير التكوينات المشتركة والجسور لتحسين تمثيل التعليم العالي الفرنسي في التصنيف العالمي. (www.gouvernement.fr).

- **إعادة التأهيل في الفرنسية في الجامعات** : قررت 19 جامعة (من أصل 23 جامعة فرنسية) إقامة دروس تقوية في اللغة الفرنسية لصالح طلبة الإجازة الذين يواجهون صعوبات. لاحظ الأساتذة الجامعيون بالفعل أن مستوى التمكن من الإملاء والتعبير الكتابي في تراجع منذ عشر سنوات. وتم في هذا الإطار إحداث وحدات من ثلاثين ساعة، تضم دروسا في قواعد اللغة والإملاء والتعبير الشفوي سيتتبعها الطلبة الذين يعتبر مستواهم في اللغة عائقا لإكمال دراستهم. (www.vousnousils.fr).

- **المجلس الأعلى للتعليم يدعو إلى إصلاح الإعدادي**، في تقرير إلى رئيس الجمهورية الفرنسية: استنادا إلى هذا المجلس، فقد تم بناء التعليم الإعدادي، على نموذج الثانوية. ويرسم التقرير صورة مقلقة : استياء المدرسين، الفشل في الحد من الفوارق الاجتماعية ، وضعف الأداء... يقترح المجلس، لتحسين المردودية، إعادة النظر في الغلاف الزمني للمدرسين، وادماج الميزانيتين المخصصتين للدرجتين الأولى والثانية من التعليم، وتقوية الانسجام بين المدرسة والاعدادية. (www.nousvousils.fr).

انكلترا :

**الأزمة تتسبب في جعل 40000 مدرسا عاطلا عن العمل** : تم تقديم مشروع ميزانية في 20 أكتوبر في انكلترا، يغلب عليها طابع التقشف، حيث تقضي بحذف 40000 منصب مدرس. كما عرفت ميزانية الشباب تخفيضا حادا بلغ 70%. وانخفضت ميزانية التعليم العالي بـ 25 إلى 40%. (www.guardian.co.uk).

# ملفات الأعداد الثلاثة المقبلة
# من « دفاتر التربية والتكوين »

## ملف العدد الرابع

- التقويم وتحسين التحصيل الدراسي

## ملف العدد الخامس

- قيم المواطنة والسلوك المدني بمؤسسات التربية والتكوين

## ملف العدد السادس

- الإدارة التربوية ومشروع المؤسسة

## Thème du quatrième numéro

- L'évaluation et l'amélioration des acquis

## Thème du cinquième numéro

- Les valeurs de citoyenneté et de civisme dans les établissements d'éducation et de formation

## Thème du sixième numéro

- L’administration scolaire et le projet d’établissement

## Sommaire

## "A l'écoute du lecteur"

Soucieux de consolider les liens de communication avec les lecteurs des Cahiers de l'Education et de la Formation, le comité de rédaction a procédé au dépouillement des questionnaires que ceux-ci ont bien voulu remplir et lui faire parvenir. Les observations et propositions des lecteurs portent, d'une façon générale, sur le volume de ces Cahiers, le moment et la langue de leur publication, la possibilité de publier certaines études et recherches, la communication et l'information, les possibilités d'abonnement, etc.

Tout en saluant le grand intérêt que les acteurs pédagogiques ont accordé à cette publication, le comité de rédaction tient à apporter les éclaircissements suivants :

- La publication des Cahiers de l'Education et de la Formation à raison de trois numéros par an est une étape fondatrice. Nous ambitionnons, une fois cet acquis consolidé, d'augmenter ce nombre.
- Les Cahiers de l'Education et de la Formation sont disposés à publier dans des éditions indépendantes les contributions et recherches des acteurs pédagogiques, à condition que ces contributions et recherches satisfassent aux conditions et aux normes qui seront fixées par des comités de lecteurs en concertation avec le comité de rédaction.
- Afin d'être accessibles au plus grand nombre possible de lecteurs et de s'ouvrir sur les langues et les cultures de notre temps, les Cahiers de l'Education et de la Formation, tout en adoptant l'arabe comme langue principale, considèrent que la publication des textes écrits dans d'autres langues est une source d'ouverture et d'enrichissement.
- A partir de ce numéro, un bulletin d'abonnement est mis à la disposition des lecteurs désireux de s'abonner aux Cahiers de l'Education et de la Formation,

Tout en soulignant, une fois de plus, l'intérêt manifesté pour cette publication, le comité de rédaction des Cahiers de l'Education et de la Formation affirme sa détermination à consolider les liens de communication avec les aimables lecteurs, et ce dans le cadre d'une dynamique susceptible de favoriser un travail collectif à même de promouvoir ces Cahiers et d'en faire un des soutiens d'une école marocaine renouvelée qui soit digne de notre temps.

***Le Directeur Responsable***

# Dossier

## Le manuel scolaire et les supports pédagogiques

# PRESENTATION

Le choix du **«manuel scolaire et des supports pédagogiques»** comme thème du dossier de ce troisième numéro des **Cahiers de l'éducation et de la formation** émane de trois considérations principales :

- Le manuel scolaire et les supports pédagogiques sont au centre du processus éducatif et de la relation pédagogique ;
- Le manuel scolaire, en comparaison avec les autres supports pédagogiques, occupe une place privilégiée dans le processus de l'enseignement / apprentissage ;
- La dynamique que connaissent actuellement les technologies de l'information et de la communication (TIC) invite à s'interroger sur la place du manuel scolaire et des supports pédagogiques traditionnels dans les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, et sur les ressources didactiques nécessaires à l'école contemporaine.

Aussi, les axes de réflexion proposés dans ce numéro s'articulent-ils autour des points suivants :

## 1- La place du manuel scolaire dans l'éventail des autres supports pédagogiques

Cet axe s'interroge sur la place du manuel scolaire parmi les autres supports pédagogiques dans notre système éducatif. Quel rôle lui attribuer par rapport à ces supports, notamment les documents écrits, les informations et les outils rendus disponibles par les TIC…? Comment ces différents supports doivent-ils interagir dans la pratique pour contribuer efficacement à la réalisation des objectifs et des finalités de l'acte éducatif ?

## 2- La production, l'usage et l'évaluation du manuel scolaire

Il s'agit, ici, d'essayer de répondre aux questions suivantes: Quelle est la vision qui sous-tend la production et l'édition de nos manuels scolaires ? Est-ce que les manuels scolaires actuels répondent aux besoins des enseignants et des apprenants ? Les manuels scolaires en usage sont-ils adéquats par rapport aux objectifs éducatifs institutionnels ? Prennent-ils en considération les récentes évolutions du champ éducatif tant au niveau de la théorie qu'au niveau de la pratique ? Est-ce que la pluralité des manuels scolaires a contribué à l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée dans nos écoles ? Quels indicateurs utiliser pour évaluer les manuels scolaires ?

## 3- Les manuels scolaires et la créativité de l'enseignant

Ce troisième axe explore la relation entre les auxiliaires pédagogiques, y compris le manuel scolaire et la créativité de l'enseignant : quels usages font les enseignants du manuel scolaire ? Comment pourrait-on exploiter le manuel scolaire et les autres moyens didactiques de façon à optimiser les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage ? Est-ce que le manuel scolaire, surtout quand il est bien fait, ne comporte pas le risque de limiter l'autonomie de l'enseignant et d'entraver sa capacité à innover ?

## 4- Le manuel scolaire entre le système éducatif et social

Ce thème est axé sur le rôle du manuel scolaire dans la transmission d'un certain nombre de connaissances, de perceptions et de valeurs sociales. Dans quelle mesure ces connaissances et ces valeurs correspondent-elles aux besoins des apprenants et aux aspirations de notre société ?

Les articles que nous publions dans ce numéro ne prétendent pas épuiser toutes ces questions. Notre ambition est de susciter une réflexion que nous souhaitons fructueuse et bénéfique pour notre système d'éducation et de formation.

***Le Comité de Rédaction***

# LE MANUEL SCOLAIRE :
# QUELLE UTILISATION ?

*Kenza ABOULFETH*
*Ex Formatrice au CPR de Meknès*

Lors de la conceptualisation d'une séquence pédagogique, tout enseignant est appelé à choisir des outils didactiques appropriés. Actuellement, le champ didactique offre, certes, une diversité d'outils plus sophistiqués que le manuel scolaire, mais celui-ci demeure toujours, malgré les critiques dont il fait l'objet, un document de référence d'une grande utilité pour beaucoup d'enseignants.

Quelle définition peut-on donner à ce support pédagogique ? Que représente-t-il pour les parents, les élèves et les enseignants ? Quel usage ces derniers devraient-ils en faire afin d'en tirer le meilleur parti dans le développement d'un savoir-faire chez l'apprenant ?

## Spécificités du manuel scolaire

Le manuel scolaire est un livre, un ouvrage « outil de travail » commun aux élèves d'une même classe.

S'il est vrai que tout manuel est « un écrit », et que tous les manuels se ressemblent relativement de par leur forme et leurs composantes (para texte et structuration), il est à souligner que leurs contenus, et surtout leurs codes et leurs formes langagières diffèrent d'une discipline à l'autre. Cette diversité est justifiée par la divergence des objectifs d'enseignement et d'apprentissage assignés aux différentes disciplines et par les méthodes pédagogiques propres à chacune d'entre elles.

En fait, le manuel scolaire peut être défini comme un recueil documentaire. C'est un ensemble pédagogique riche et complexe. Il présente généralement des documents de nature différente : textuels, iconographiques, schémas, diagrammes. Il est élaboré à partir d'une méthode qu'il illustre. C'est un outil mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants afin de les aider, dans le contexte qui est le leur, à acquérir une autonomie vis-à-vis de la construction du savoir. Il est également un produit manufacturé, historiquement et géographiquement déterminé. Il est soumis à une réglementation spécifique par rapport à d'autres productions écrites. Le manuel scolaire est ainsi emblématique de l'Ecole et de la Nation.

Les représentations et les usages des manuels scolaires restent toutefois divers et parfois même conflictuels entre parents, élèves et enseignants.

Pour certains parents, le manuel scolaire est surtout un recueil d'exercices et un médiateur du savoir. Il leur permet de vérifier le travail de leurs enfants et de communiquer avec eux pour leur expliquer ce qu'ils n'auraient pas compris en classe.

Les élèves, eux, estiment que le manuel scolaire leur permet d'apprendre les leçons données par l'enseignant et de faire les exercices qui consolident ces leçons.

Quant aux enseignants, ils pensent, dans leur grande majorité, que le manuel est pratique, utile et incontournable. Le cours magistral reste toutefois pour un grand nombre d'entre eux et dans plusieurs disciplines, prépondérant ; le manuel en est le complément surtout pour les exercices.

Cependant, beaucoup d'enseignants estiment que les manuels sont sous-utilisés en

classe. Les présupposés théoriques véhiculés par les documents qu'ils contiennent sont, en conséquence, peu exploités.

## Pour une exploitation optimale du manuel scolaire

Renouer avec le manuel scolaire en tant que ressource pédagogique est certainement utile. Toute la question est de savoir comment l'exploiter d'une façon « scientifique » qui tiendrait compte de l'évolution des méthodes pédagogiques et des recherches didactiques.

En effet, la fonction de l'enseignant a évolué. Il n'est plus détenteur d'un savoir que le manuel se contente de compléter. Il est le médiateur, l'ingénieur qui met en place des situations d'enseignement / apprentissage et des stratégies d'animation susceptibles de permettre à l'apprenant de construire un savoir et un savoir- faire et d'accéder à l'autonomie. le manuel scolaire, (entre autres moyens pédagogiques), doit contribuer à la réalisation de cette fin.

## Place du manuel scolaire dans le projet didactique de l'enseignant

Comme tout outil, l'efficacité du manuel dépend, certes, de ses qualités propres, mais surtout de la manière dont on l'utilise. La preuve est qu'en utilisant le même manuel, certains enseignants obtiennent d'excellents résultats et d'autres de médiocres. Quelles que soient les consignes qui se trouvent dans un manuel, quel que soit son contenu, il peut être lu et utilisé de plusieurs manières.

Ces différentes lectures pédagogiques dépendent de la conception que se font les enseignants et les apprenants de la matière enseignée et de ce que doit être l'enseignement et l'apprentissage de cette matière. Elles dépendent aussi du contexte de l'action pédagogique. Le bon usage d'un manuel est donc tributaire à la fois de son contenu, des caractéristiques de l'enseignant et de l'élève et du contexte dans lequel il est utilisé. Le processus d'enseignement / apprentissage d'une discipline est déterminé autant par le manuel que par la méthode de ceux qui en font usage. Il s'agit dans tous les cas de savoir :

QUI enseigne ? A QUI enseigne t-il ? Dans quel CONTEXTE ? Pour quel (s) OBJECTIF (S) ? QUEL contenu ? COMMENT ? A partir de QUEL (S) SUPPORT(S) ?

Le manuel scolaire propose donc un projet didactique. S'approprier efficacement les options qu'il propose est tributaire de la conceptualisation réfléchie que les partenaires de ce projet (enseignants et apprenants) utilisent pour l'analyser, l'intégrer, l'adapter, le réorienter et le modifier en cas de besoin.

Afin de faciliter cette appropriation, les éditeurs font précéder chaque manuel d'une préface et d'un mode d'emploi qui tracent les grandes lignes de son exploitation didactique et pédagogique ainsi que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage qui lui sont assignés.

Cette problématique des objectifs de l'apprentissage dans ses rapports avec la conception d'un manuel est au cœur de la polémique du discours didactique : Sur quels principes un manuel scolaire devrait-il se fonder pour choisir les modèles d'apprentissage à proposer aux élèves ? A quelle(s) pédagogie(s) doit-il se référer ?

Toutes les recherches didactiques actuelles plaident en faveur d'un enseignement / apprentissage individualisé. L'activité de l'apprenant qui construit lui-même ses savoirs et ses compétences, selon un rythme qui est le sien, doit être au centre de l'apprentissage.

Le dispositif didactique mis en œuvre par un manuel scolaire conformément aux nouvelles réformes pédagogiques devrait donc présenter à l'élève un ensemble de matériaux qui, tout en ayant une cohérence fonctionnelle, serait diversifié.

La variété des supports pédagogiques offre des entrées multiples et des styles cognitifs

différents. Elle permet de répondre aux besoins, aux niveaux et aux goûts hétérogènes des apprenants et de favoriser ainsi la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Par ailleurs, le manuel scolaire devrait permettre de promouvoir des procédures d'enseignement / apprentissage centrées sur les apprenants et sur les échanges qui s'établissent entre eux. L'enseignant a pour rôle essentiel de faciliter ces échanges. Il est ANIMATEUR : il restructure, régule, synthétise et gère les interventions des apprenants de manière à les accompagner dans l'appréhension, la compréhension, la structuration et l'appropriation autonome du savoir. L'apprentissage passerait, en fait, par les interactions qui s'établissent spontanément au contact du matériel proposé par le manuel et à travers un éventail d'activités préparées par l'enseignant dans le cadre d'une stratégie globale d'enseignement et d'apprentissage.

Cet apprentissage est d'autant plus constructif si le contenu du manuel traite des questions d'actualité qui stimulent l'élève et le poussent à approfondir ses acquisitions par des activités de recherche personnelles.

Enfin, la présentation matérielle d'un manuel scolaire est d'une grande importance. Un aspect attrayant, clair et simple conjugué à une rigueur et à une bonne structuration qui va à l'essentiel en mettant en valeur ce qu'il faut retenir ne peuvent que motiver l'apprenant et l'inciter à la construction autonome de son propre parcours d'apprentissage.

## Conclusion

Malgré l'avènement de nouvelles ressources pédagogiques, le manuel scolaire reste un outil didactique de base indispensable. Il offre aux apprenants un riche éventail de connaissances et de notions organisées en réseaux. Cependant, son efficacité est tributaire de l'utilisation que les enseignants, les apprenants et les parents en font.

## Références Bibliographiques


- M. TOURNIER et M. NAVARRO, «***Les professeurs et le manuel scolaire***». Rapport de recherche INRP, Paris 1985.
- «***Des manuels pour apprendre***». Rencontres pédagogiques 1988.N° 23.
- «***Le retour des Manuels ; à la découverte des manuels scolaires en classe de français***». Coordonné par Dominique BUCHETON. Série : Enseigner le français.
- RICHAUDEAU François, «***Conception et production des manuels scolaires***». Guide pratique. Paris. Retz-Unesco. 1979.
- LA GARANDERIE Antoine, ***Les profils pédagogiques***. Paris. Centurion.1980.

# LE MANUEL SCOLAIRE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: EFFETS ET LIMITES

*Elhabib STATI*
*Chercheur en politiques publiques*

Qui n'a pas tenu dans ses mains, dès son entrée à l'école primaire, un manuel scolaire ?

Certes, pour plusieurs élèves, il est le premier livre rencontré. Pour certains d'entre eux, il sera peut être le dernier. Peu importe. Le manuel demeure encore aujourd'hui, plus que jamais, indispensable.

Au Maroc, les manuels scolaires connaissent actuellement de profonds changements. Sous l'impact d'un contexte socioculturel et politique en mutation[1], et suite aux avancées des disciplines et à la diffusion des nouvelles approches éducatives, ils changent de contenus et de méthodes.

Au sein de nos établissements scolaires, le débat sur le manuel scolaire ne porte que sur ses aspects extérieurs. Il aborde rarement son contenu et son usage. Au collège, au lycée et notamment à l'école primaire, on discute parfois du renouvellement des manuels, mais on parle très peu de ses apports et de ses limites.

Il serait utile de rappeler ce que l'on entend par « manuel scolaire ». Le dictionnaire Robert définit le manuel comme « un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires». De même, le Dictionnaire de la langue française le définit comme un « Ouvrage contenant les notions fondamentales d'une science, d'une technique, d'un art ». Le groupe français de pilotage du programme de travail (1997-1998)[2], considère le manuel scolaire comme « tout support pédagogique (livres ou fiches) qui doit être acquis par l'élève ou qui est mis à sa disposition par l'établissement ».

Les manuels sont décrits, en outre, comme « des outils au service de la sécurisation de l'enseignant. Ils serviraient ainsi de mesure étalon pour identifier ce que l'élève doit savoir et être capable de faire au cours et à la fin de l'année ».[3]

Ils sont même un outil au service de l'égalité des chances, de la pédagogie et de l'apprentissage.

A la lecture de ces définitions, on constate que le manuel scolaire remplit à la fois une mission officielle, puisqu'il traduit la philosophie éducative de l'Etat, et une fonction pédagogique, car il comporte les connaissances que l'élève doit acquérir à un niveau donné de sa scolarisation.

Le présent article se propose, dans un premier temps, d'exposer les effets bénéfiques de l'usage de cet outil didactique, et dans un second temps, de dégager quelques unes de ses limites au sein de l'école primaire au Maroc.

---

1- Christian CHERDON, « ***Quel avenir pour le manuel scolaire*** ? », Intervention au salon de l'éducation, Namur , 17 Octobre 2007, Forum Nord.

2- Travail conduit par l'Inspection générale de l'éducation nationale française sous le thème : Le manuel scolaire. p : 6.

3- Johanne LEBRUN, Yves LENOIR et Julie DESJARDINS, Revue des sciences de l'éducation, vol. 30, n° 3, 2004, p. 511.

## A. Les effets bénéfiques de l'usage du manuel scolaire

Tandis que l'enseignement oral prévalait encore comme moyen de transmission des connaissances et de formation de l'esprit, les textes écrits, bien que réservés à une minorité de personnes cultivées, avaient déjà un rôle didactique. De quelque nature qu'ils aient été, ces produits écrits, en plus de leur fonction de conservation de l'histoire des sociétés et des civilisations, ont servi, depuis des siècles, de support et d'instrument d'enseignement.

Depuis que l'instruction scolaire pour tous a été instaurée, tout d'abord dans un certain nombre de pays, puis reconnue comme un droit universel, l'utilisation généralisée des manuels s'est imposée comme une nécessité pour assurer l'efficacité de l'enseignement et la réussite scolaire[4]. Le manuel scolaire est un outil si familier et si usuel[5] qu'on oublie parfois de réfléchir à sa nature, à sa fonction, et surtout à son utilité.

Au bout du compte, il semble qu'on ait peu écrit sur une question fondamentale : les manuels scolaires sont-ils efficaces ? Bien sûr, les spécialistes se sont posé la question, mais il est difficile d'y répondre… Comment, en effet, isoler l'effet du manuel scolaire qui n'est qu'un outil dans un attirail pédagogique[6]?

Dans les pays en voie de développement, y compris le Maroc, le manuel est considéré a priori comme étant un élément-clé pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement. C'est un outil qui accompagne chaque élève dans son apprentissage. Ses utilisateurs directs[7] confirment eux-mêmes cette nécessité. Les autres acteurs éducatifs, notamment le ministère concerné, ses services internes et externes, les éditeurs et même les inspecteurs soutiennent la forte utilité de cet outil pédagogique.

A l'école primaire où les connaissances et les expériences des apprenants sont limitées, on ne peut pas nier les effets bénéfiques du manuel scolaire. Ce dernier joue un rôle important pour les raisons suivantes :

- D'abord, il permet à l'élève de se familiariser avec les livres. C'est une invitation à lire, à découvrir et à s'interroger avant même d'avoir l'idée du contenu du livre et de sa nature. On néglige souvent de mettre quelques livres à la disposition des enfants juste pour les inciter à se familiariser avec ce support d'information, de documentation ou de référence. Il arrive aussi qu'on oblige l'enfant à lire un livre donné sans prendre en compte ses tendances et ses intérêts. Dans ce sens, les responsables de l'éducation sont appelés à doter l'école d'une bibliothèque assez riche, contenant des livres variés et adaptés aux besoins et au niveau des élèves. Benoît Jadin note que « s'habituer aux manuels, c'est se familiariser aux livres, et avoir une chance d'y prendre goût... donner à tous les mêmes outils, c'est un des moyens de démocratiser l'école »[8].
- En second lieu, le manuel scolaire est le meilleur outil pour apprendre à l'élève à lire au sens large du terme. Il ne s'agit pas seulement de l'initier à déchiffrer et à comprendre le sens de ce qu'il lit, mais aussi de le conduire à appréhender la structure d'un texte, à retrouver certains éléments, à utiliser une table des matières ou un index[9]...

---

4- UNESCO, « ***l'Elaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique*** », par Roger SEGUIN, Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes de l'éducation, Décembre 1989.p :10.

5- Travail conduit par l'Inspection générale de l'éducation nationale française sous le thème : Le manuel scolaire. Op.cit. p : 5.

6- François-Marie GÉRARD, « ***Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié*** », Education & Formation - e-292, Janvier 2010. p : 14.

7- Les élèves et les professeurs.

8- Benoît JADIN,: «***Le retour des manuels***», paru dans le journal : Le Ligueur, n°31, publié le 24 Août 2005.

9- Benoît JADIN, Op.cit.

- En troisième lieu, le livre scolaire présente l'intérêt de procurer aux élèves « un texte relié et continu, sans erreurs (ou pas trop), auquel ils peuvent avoir recours à tout instant. D'aucuns n'ont que des feuilles volantes qui s'éloignent parfois de leur port d'attache. Ce recours à des écrits solides favorise l'autonomie de l'élève et peut contribuer au travail de structuration de ses acquis »[10].
- Le livre scolaire incite l'imagination de l'élève. Il ne suffit pas de chercher des textes, ici et là, juste pour les coller dans les manuels. Il faut donner à l'élève la possibilité de concevoir des dessins et des images et de développer ainsi son imagination.
- Enfin, le livre scolaire offre le moyen d'évaluer les acquis des apprenants. Généralement, le manuel scolaire contient les connaissances que l'élève doit maîtriser à un niveau donné de sa scolarité. Parallèlement, il propose des exercices qui permettent à l'enseignant de mesurer le degré de maîtrise par l'élève de ces connaissances.

Ceci dit, le manuel scolaire remplit quatre fonctions fondamentales : Pour l'élève, il est véhicule des savoirs. Il lui offre l'opportunité de découvrir, d'apprendre, de comprendre et de concevoir. Pour l'enseignant, il est une source d'activités pédagogiques contenant une banque de données conformes aux programmes officiels. De plus, il constitue pour la famille un outil de suivi et d'accompagnement du travail de leurs enfants. Il établit ainsi le lien entre l'établissement scolaire et les parents. Enfin, le manuel scolaire définit les attentes de l'institution éducative en fixant les contenus officiels de l'enseignement.

## B. Les limites du manuel scolaire

Pour que l'élève construise du sens, il faut au préalable que les savoirs qui lui sont enseignés soient insérés dans une situation d'apprentissage significative. Comme le rappelle M.FABRE, la question du sens se joue à un triple niveau : Celui de la signification ou de la validité des savoirs (fonction épistémologique), celui de la motivation de l'élève (fonction psychologique) et celui de la référence (fonction sociale)[11]. Partant de ces fonctions, on peut citer certaines limites des manuels scolaires utilisés dans notre école primaire.

## La limite épistémologique

La majorité des acteurs pédagogiques estiment que les critères évoqués par les inspecteurs pour définir et sélectionner un bon manuel portent davantage sur la forme que sur le contenu. Cependant, le choix d'un bon manuel doit être fondé sur ce qu'il transmet aux élèves. Il est vrai que l'élève s'intéresse à la forme du manuel, mais ce n'est là qu'un élément marginal qui doit compléter l'essentiel, à savoir le contenu.

Il ne suffit pas d'avoir des manuels avec des lettres claires et lisibles et des textes accompagnés d'images…Il faut s'interroger sur ce que ces textes et ses supports véhiculent comme savoirs et valeurs.

C'est la question clé qui nous permet de valider le contenu d'un manuel. On constate que le livre au programme à la première année du primaire, par exemple, ne permet pas à l'élève, dans le milieu urbain comme dans le milieu rural, d'enrichir suffisamment son vocabulaire. En effet, chaque lettre qui y est étudiée est suivie automatiquement de trois images contenant cette lettre et de trois activités typiques : « Qu'est-ce que c'est ? », « Que fait-il/elle » ou « Je lis et je lie »[12] . Sauf que sur les cahiers d'exercices le maître doit diversifier les

---

10- Benoît JADIN, Op.cit.

11- Fabre .M, « ***Situations-problèmes et savoir scolaire*** ». Paris : Presses universitaires de France, 1999.

12- Le manuel scolaire de la langue arabe (1ère année primaire) .

activités d'apprentissage pour entraîner l'élève à lire, à écrire, à copier et à s'exprimer. Le manuel scolaire est censé diversifier les situations d'apprentissage ; il devrait proposer à l'élève des activités de lecture, d'écriture et d'expression.

Dans ce cadre, à quoi sert un texte de lecture s'il ne donne pas à l'élève la possibilité d'exploiter les phrases de ce texte pour l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison et surtout pour des productions écrites.

Dans le manuel de langue arabe de la 6ème année[13], la première unité traite des « valeurs islamiques et l'humanité » alors que la production écrite, dans cette même unité, porte sur la description d'un personnage, d'un lieu ou d'une chose. Quelle relation y a-t-il entre ces deux activités ?

Autre remarque, les auteurs du manuel scolaire de la 5ème année de la langue française[13] ont réussi, selon plusieurs professeurs de la matière, à bien choisir les poèmes, ce qui n'est pas le cas s'agissant des autres textes.

En outre, plusieurs professeurs de la 2ème année primaire n'approuvent pas la façon dont les auteurs présentent les leçons de la multiplication et de la soustraction.

Pour cette raison, les auteurs du manuel des langues devraient être conscients de ce travail de structuration et veiller à la cohérence de chaque unité d'apprentissage. Ce travail ne peut être fait que par des auteurs qui ont la compétence de produire des textes cibles, courts et pertinents. Les leçons de maths, quant à elles, doivent être présentées d'une manière plus simple et plus attirante.

### • La limite psychologique

Le désir de motiver l'élève est le grand souci de ceux qui conçoivent et produisent les manuels scolaires. C'est dire que les textes choisis doivent répondre aux besoins affectifs et aux intérêts de l'élève. Il faut donc veiller au bon choix du contenu des manuels scolaires[14], et à une sélection précise aussi bien des couleurs que de la forme et de la taille des lettres.

### • La limite sociale

Est-ce que nos manuels scolaires tiennent compte des spécificités culturelles de nos élèves ? Cette question a fait couler beaucoup d'encre depuis plusieurs années. Elle reste toujours posée.

Le respect de la spécificité culturelle des élèves ne constitue pas, en lui-même, un défi. C'est le financement de cette volonté qui pose problème, car la production d'un livre scolaire est une entreprise complexe et de longue haleine. Elle nécessite des investissements importants et des ressources humaines engagées et compétentes.

## Conclusion

On ne peut pas résoudre d'un coup de baguette magique les nombreux problèmes que posent la conception et la production des manuels scolaires. Certes, nos manuels actuels ne sont pas totalement satisfaisants. Pour les améliorer il faut procéder à des études approfondies qui porteraient aussi bien sur les objectifs et les programmes des différents niveaux que sur la philosophie et les enjeux qui leur sont liés.

---

13- Mes apprentissages en français.

14- Citant par exemple dans ce sens l'effort fourni par les auteurs du manuel de la langue arabe de la 3ème année. Ils ont choisi des textes et des activités langagières d'une manière proche aux intérêts des apprenants.

## Bibliographie


- Benoît JADIN : « ***Le retour des manuels*** », paru dans le journal : Le Ligueur, n°31, publié le 24 Août 2005.
- Christian CHERDON, « ***Quel avenir pour le manuel scolaire*** ? », Intervention au salon de l'éducation, Namur,17 Octobre 2007, Forum Nord.
- M. FABRE, « ***Situations-problèmes et savoir scolaire*** » , Paris, Presses universitaires de France, 1999.
- Johanne LEBRUN, Yves LENOIR et Julie DESJARDINS, Revue des sciences de l'éducation, vol. 30, n°3, 2004.
- François-Marie GÉRARD, « ***Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié*** », Education & Formation : e-292, Janvier 2010.
- Le groupe de pilotage du programme de travail conduit par l'Inspection générale de l'éducation nationale française sous le thème : Le manuel scolaire. Juin 1998.
- UNESCO, « ***l'élaboration des manuels scolaires, Guide méthodologique*** », par Roger SEGUIN, Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes de l'éducation, Décembre 1989.

# LE MANUEL DE FRANÇAIS ET LA PROBLÉMATIQUE DU TEXTE

*Mohammed FARAJI*
*E.N.S. de Meknès*

## Introduction

Dans le système éducatif qui est le nôtre, le manuel de français demeure encore (dans le cycle fondamental plus particulièrement) un instrument pédagogique incontournable pour beaucoup d'enseignants. Il est même à l'origine de la plupart des activités qui constituent les différentes unités didactiques ; celles-ci, il est vrai, sont élaborées avec un souci de clarté, de progression, et de complémentarité entre les divers objectifs pédagogiques. Cependant, ces derniers constituent un projet ambitieux que l'enseignant et ses élèves ne peuvent concrétiser que difficilement.

## Le manuel de français et les activités de langue

En effet, les exercices lexicaux, syntaxiques et phraséologiques figurant dans chaque unité didactique sont, selon, nous, trop nombreux et constituent un travail complètement éclaté sur la langue. De plus, l'uniformité de ces exercices propose des contenus décontextualisés et sans aucune attention communicative réelle ; ce qui rend, d'une part, la fixation et l'appropriation des ces contenus difficiles et risqués, d'autre part, de provoquer l'ennui et le désintéressement des élèves. Par ailleurs, les objectifs pédagogiques pourraient s'étaler sur plusieurs unités didactiques au lieu d'une seule ; cela permettrai à l'enseignant de s'attarder sur certains contenus qui sont susceptibles de résister à la capacité de compréhension et d'appropriation des apprenants. Car, en fait, l'imprégnation n'est réalisable en classe que si l'acte pédagogique est répétitif, l'unité didactique ne semble pas prévoir des « aller - retour » entre les divers objectifs spécifiques proposés aux élèves.

## Le manuel de français et typologie des textes

L'autre problème, qui est propre à la plupart des manuels de français et qu'il faut soulever, concerne le choix des textes et des documents dans tout acte pédagogique. On reconnaît généralement que plus un apprenant se sent concerné par ce qu'il apprend plus il parvient à établir des rapports entre l'objet d'apprentissage et ses possibilités d'utilisation réelle. En d'autres termes, plus son attitude est favorable à l'apprentissage plus ses motivations sont grandes ; ce n'est malheureusement pas le cas de nos élèves à cause de la nature des documents et des textes qui leur sont proposés.

En effet, les textes tirés des journaux et des revues sont peu motivants si on les compare aux textes littéraires ; ces derniers, s'ils sont bien choisis en fonction de leur simplicité, de leur syntaxe et de leur vocabulaire, peuvent être d'une grande utilité car leur avantage est double : grâce au texte littéraire, nos élèves pourraient découvrir les aspects qui relèvent de la fonction poétique et se familiariser avec un genre de discours trop souvent sacralisé et marginalisé tout au long de l'enseignement fondamental.

Pour nos élèves, qui ont d'énormes lacunes syntaxiques, lexicales, orthographiques et textuelles, le texte littéraire peut être d'une grande utilité ; il peut, en effet, être lu et relu à

volonté et n'importe où (en dehors de la classe) car sa forme est stable. Il est plus motivant que les textes non littéraires ; en face d'un texte littéraire l'imagination de l'élève est libérée voire affranchie. Autre avantage de ce type d'écriture lorsqu'il a été abordé en classe, il appartient à l'élève en propre car il regorge de richesses sur le plan fictionnel, symbolique, psychologique et esthétique. Une lecture du texte littéraire, bien menée en classe, crée chez l'élève le sentiment qu'il acquiert un certain pouvoir sur la langue qu'il apprend ; d'autre part, grâce au texte littéraire, l'élève peut accéder avec une facilité relative aux règles d'une alchimie du langage ; règles dont les exercices d'écriture permettront de vérifier si l'élève a maîtrisé réellement les stratégies de la description et de la narration, du moins en partie.

Notons par ailleurs que, par les diverses possibilités d'identification que présentent les textes littéraires ( roman - nouvelles - pièce de théâtre - contre ), les liens entre l'élève et la langue qu'il apprend se voient renforcés. C'est par la pratique de la lecture immanente que nos élèves découvrent peu à peu les secrets de cette langue à la fois comme système, contenus et surtout comme espace culturel riche et varié.

Si en séance de lecture, le travail sur la signification est bien mené, la perception des structures de la langue se fera sans trop de difficultés et les élèves sauront repérer et analyser avec pertinence les divers systèmes qui organisent le fonctionnement d'un récit ou les différents champs lexicaux dans une description. Le repérage et l'analyse sont à mener de façon systématique et doivent se limiter à un ou deux aspects du texte proposé aux élèves. C'est dans le choix de ces aspects que le rôle de l'enseignant est déterminant.

L'activité qu'implique ce travail est l'occasion pour l'élève de s'exprimer sur un événement, un personnage, un paysage.... Cependant, cette activité ne peut se faire indépendamment d'une autre sur des entailles de niveaux différents (syntaxique, lexical, morphologique, textuel…).

En un mot, prendre en considération ces niveaux d'analyse permet à l'enseignant et aux élèves de s'installer non pas dans la linéarité du texte mais dans sa tabularité.

## Comment interroger un texte littéraire ?

Dans une situation d'apprentissage le texte ne prend de la valeur que par le degré de pertinence du questionnement qu'il suscite. Ce dernier lui donne vie et le contraint à dévoiler sa stratégie, ses connotations et ses implicites. Dans les différents manuels de français que nous avons consultés, le questionnement constitue une activité vidée de sa dimension heuristique due au rituel mécanique auquel s'adonnent les enseignants au cours d'une explication de texte. Le questionnement n'est malheureusement pas considéré comme un acte fondateur de la pensée ; pourtant il est à l'origine du dialogue avec le texte et à la base de l'acte pédagogique.

A notre avis, si les enseignants ont du mal à poser aux élèves des questions pertinentes, c'est probablement à cause de l'influence du questionnement proposé par les manuels scolaires et des grilles d'analyse qui accompagnent la plupart des textes. Celles-ci visent rarement la construction du sens. En effet, au lieu d'être une aide aux élèves, elles provoquent souvent le découragement et l'ennui puisqu'elles s'en tiennent au formel, au repérage des connecteurs, des champs lexicaux, etc.

Il faudrait donc éviter d'engager les élèves dans les relevés fastidieux et parfois stériles ; mais pour ce faire, l'enseignant doit disposer de plusieurs savoirs qui donnent poids et sens à ses questions. C'est le seul moyen de conférer à l'élève le statut d'interlocuteur véritable, en lui donnant des connaissances qui lui permettraient des investigations fécondes et lui apprendraient à problématiser.

Dégager une problématique constitue l'étape primordiale d'un travail sur le texte ; et c'est

à ce niveau que se joue la réussite de l'explication de celui-ci. Ce travail n'est possible que par la recherche de ce qui fait la cohérence dynamique du texte ; c'est à dire ce qui donne sens et forme à la fois à ce dernier. En effet, après plusieurs lectures, le lecteur peut construire sa problématique sur le repérage des signes textuels qui s'intègrent dans la structure du texte, en partie guidé par la nature spécifique de celui-ci. Par ailleurs, si le lecteur parvient à comprendre que le texte constitue une réponse donnée par l'écrivain à une question qui le concerne en premier lieu et l'incite à donner une vision du monde, il doit prendre en considération le rapport dialectique qu'entretient ce texte avec l'histoire, la sociologie, les croyances, les symboles et la culture de la société qu'il décrit et dans laquelle il s'inscrit.

Déterminer ce rapport au monde ne signifie nullement que le texte doit être lu comme un document historique et encore moins confondu avec le référent. Le texte est plutôt une fiction où les personnages et les actes qu'ils peuvent accomplir ne sont construits que par la traversée d'une écriture et dont l'analyse exige que l'on prenne en considération :

**a/** Des contextes historiques et sociaux ; en effet, la situation d'énonciation du texte est déterminée par sa localisation dans un temps, un lieu, une société, une idéologie.

**b/** Des thèmes culturels qui peuvent être passés dans les habitudes au point de constituer des faits de mentalité profonde et des sujets ou centres d'intérêt en vogue dans une société donnée à un moment donnée.

**c/** Un savoir mythologique qui intègre les croyances, les sacralisations, les fétichisations le plus souvent inconscientes d'une société donnée.

**d/** Des implicites constitués de contenus supposés et prenant la forme du sous-entendu, de l'inasserté dont le mécanisme consiste à développer à côté d'une signification littérale une signification latente et auquel on recourt pour mettre en surface le fonds culturel et idéologique sur lequel le texte s'appuie sans le formuler et sans lequel ce dernier risque d'être irrecevable.

**e/** La connotation qui atteste dans un texte de l'aspect pluridimensionnel du message ; en effet, en plus de sens dans le système de la langue, c'est-à-dire le sens littéral ou dénotatif, il y a une orientation appréciative qui sert à indiquer une idée secondaire en même temps que l'idée principale. La connotation renvoie aussi à un sens confus qui comporte un terme abstrait outre le sens absolu.

Par ailleurs, les connotations ne sont pas les mêmes ; elles font partie de la compétence du sujet ; c'est la raison pour laquelle elles altèrent la compréhension et rendent difficile le rapport encodage/décodage. Enfin, la connotation est présente à divers degrés du processus de la communication et il serait vain de l'ignorer au non d'une vision formelle de la communication.

## Conclusion

Pour conclure, il faudrait noter que de tous ces éléments, ou du moins certains d'entre eux, au cours d'une explication qui faciliterait le dialogue entre le lecteur et le texte et permettrait de se démarquer des explications proposées par le manuel. Cependant, cela demeure insuffisant si l'on veut que nos élèves puissent appréhender le texte, comprendre son fonctionnement, sa visée et proposer une interprétation. Il est nécessaire que l'enseignant, qui est l'agent médiateur intervienne pour aider ses élèves à construire leur propre question ; les interventions de ce dernier doivent varier selon le niveau de sa classe, ouvrir des pistes de recherche quand cela est nécessaire et stimuler la réflexion en cas de blocage. L'enseignant doit aussi éviter que la classe ne s'égare dans des pistes erronées et proposer des voies plus sûres et fécondes. Cette façon d'agir en classe de lecture pourrait favoriser des comportements et donner aux élèves, d'une part, le droit d'expérimenter et d'enrichir progressivement leurs savoirs et, d'autre part, le droit de se tromper et de revenir sur leurs raisonnements pour identifier les démarches erronées.

## Quelques éléments bibliographiques


### OUVRAGES

- J.M. ADAM. (76) : « ***Linguistique et discours littéraire*** », Larousse
- DOUBROVSKY et TODOROV (74) : « ***L'enseignement de la littérature*** », Ed, Hachette
- VIGNER G. (79), « ***Lire du texte au sens*** »,
- CLE International

### Revues

Pratiques N° 56 : Les types de textes, 1987

N° 76 : Interprétation et compréhension, 1992

N° 95 : La lecture littéraire, 1997

# LE MANUEL COMME OUTIL DE L'ENSEIGNEMENT DES VALEURS

*Imad BELGHITI*
*Enseignant chercheur*
*Ecole des Sciences de l'Information (ESI)_ Rabat*

## Introduction

Afin de donner un nouveau souffle à la Charte Nationale d'Education et de Formation lancée, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation de Cadres et de la Recherche Scientifique (MENESFCRS) a élaboré un Programme d'Urgence pour la période 2009-2012. Sur le plan pédagogique, ce programme se définit comme cadre de référence et se propose de mettre à jour, via une pédagogie de l'intégration, le matériel et le contenu didactique dans l'ensemble des établissements marocains.

Or, en dépit des avancées constatées dans beaucoup de domaines, des difformités du contenu de certains manuels scolaires subsistent, bien que la réforme de cet outil pédagogique reste l'un des défis relevés par le ministère de tutelle, en termes de remodelage sérieux au niveau de son élaboration. Bon nombre de questions restent toutefois en suspens: comment le Ministère de tutelle projette-t-il la formation des citoyens de demain à l'exercice de la tolérance? Jusqu'à quel point le discours didactique des manuels scolaires est-il en phase avec les valeurs fondamentales des droits humains et de citoyenneté basées sur la tolérance, l'égalité et le respect de la dignité?

## A. Le cadre référentiel des valeurs

Le secteur de la production des manuels scolaires connaît désormais une libéralisation qui se traduit par l'action des éditeurs qui choisissent eux-mêmes les concepteurs et les contributeurs à la réalisation de ces ouvrages. Toutefois, régulation oblige, le manuel proposé n'est accepté qu'après avoir reçu l'aval de la commission d'évaluation et de validation du ministère, dont la tâche consiste à adopter les livres qui respectent les critères pédagogique, technique, esthétique et linguistique fixés par le cahier des charges, avec une mention spéciale pour le respect des valeurs fondamentales des droits humains et de citoyenneté. C'est dans ce contexte que la Charte Nationale d'Education et de Formation a mis en place un comité chargé de « planifier, superviser et valider les produits d'équipes disciplinaires, interdisciplinaires et intersectorielles…Le comité permanent des programmes devra organiser la veille éducative la plus vigilante possible en vue d'observer, analyser et évaluer les expériences internationales en matière de programmes. »

Ce cadre référentiel traduit les fondements et les principes, déclinés à leur tour en termes de contenus qui s'articulent dans la confection des manuels scolaires comme suit :

- Eviter toute discrimination sur la base de la race ou de l'ethnie, et écarter des valeurs passéistes reproductrices d'images stéréotypées, qui constituent un handicap à la réforme.
- Participer à la conciliation positive entre tradition et modernité et assurer une interaction entre le patrimoine culturel du Maroc et les principes universels des droits de l'homme.
- Respecter dans toutes les prestations les principes des droits de l'Homme, tels que les stipulent les conventions et les déclarations internationales ratifiées par le Royaume.

- Suivre les progrès en matière éducationnelle et respecter les principes fondamentaux des droits de l'homme comme la tolérance, l'égalité et la dignité.

## B. Du discours à la pratique

Subséquemment, cette rénovation procédurale entamée par le ministère de tutelle est accompagnée par la production des rapports sur le contenu de certains manuels. Rappelons qu'officiellement, les valeurs enseignées à l'école sont hiérarchisées selon cet ordre de priorités : l'Islam d'abord, l'identité nationale et culturelle ensuite, la citoyenneté et les droits de l'homme enfin. C'est d'ailleurs ce qui pourrait expliquer la primauté accordée davantage au religieux au détriment des valeurs universelles tels que les droits de l'homme et la citoyenneté. Cela étant, la tolérance - en tant que vertu qui porte à accepter ce que l'on n'accepterait pas spontanément, par exemple lorsque cela va à l'encontre de ses propres convictions - reste une valeur incontournable que le MENESFCRS encourage vivement.

Or, en dépit de ce vœu, le résultat demeure mitigé, en ce sens que les livres scolaires mettent généralement l'accent sur une tolérance entre musulmans, abstraction faite de celle entre ces derniers et les adeptes des autres religions et pratiques culturelles. Par ailleurs, bon nombre de manuels ne font aucune allusion aux autres religions monothéistes, ce qui constitue en soi, mais particulièrement dans un contexte mondialisé et imprégné des NTIC, un déni de tolérance et d'ouverture sur autrui. La négation de l'altérité est donc lisible dans ce silence, mais combien révélateur, à propos des autres croyances, confessions et lieux de culte que les quelques six millions de Marocains scolarisés doivent apprendre à accepter et surtout à respecter.

Pour évaluer cet ordre, qui n'est évidemment pas fortuit, et le mode d'insertion des valeurs de la tolérance, de l'égalité et de la dignité qui sont charriées dans les contenus des livres scolaires, l'on est en droit d'affirmer qu'en dépit des progrès tangibles qui ont été réalisés dans ce sens, il persiste néanmoins dans certains ouvrages quelques imperfections. Le contenu reste dépendant d'un certain fondamentalisme culturel, celui du sexisme notamment, car beaucoup d'illustrations anthropomorphiques donnent à voir des petites filles assignées essentiellement à des tâches ménagères, ce qui n'est pas conforme à l'engagement en faveur de l'égalité des chances entre les deux sexes.

Nul doute que la portée des valeurs des droits de l'Homme marque le contenu des manuels à plusieurs titres. On remarque néanmoins que certains livres scolaires prolongent les clivages qui confinent socialement la femme dans des rôles traditionnels. Cette discrimination commise au niveau des supports iconographiques véhicule une image dévalorisante de la femme, incarnée dans les traits d'un être précaire, vulnérable, utile juste pour le foyer. Des positions en complète distorsion avec l'esprit de la Charte et des orientations du Plan d'urgence qui visent à combattre les idées rétrogrades. Ces courants philosophiques et intellectuels traditionalistes à la base de ces idéologies sont loin de consolider la diversité des valeurs dans les programmes, d'autant plus que le principe libéral d'universalité, opposé à toute forme d'intégrisme, respecte la pluralité culturelle.

## C. Le manuel pour l'enseignement des valeurs universelles

Les contenus du livre scolaire convergent vers le développement d'une société démocratique dans sa conception et dans sa pratique, favorisant l'enracinement des valeurs universelles. Dans la diversité des idées se forge une lutte contre l'endoctrinement, et une éducation au respect des droits fondamentaux de l'Homme :

- **Démocratie :** pour une société toujours plus démocratique et solidaire, les contenus seront

attentifs aux droits et aux devoirs de chacun pour instaurer les bases d'une pratique active et responsable de la citoyenneté. Les manuels insisteront sur la justice, la transparence et l'égalité des chances dans un état de droit, tout en luttant contre le sexisme et les idées rétrogrades.

• **Liberté de conscience :** les contenus sous forme de débats doivent permettre d'exprimer des choix. Cette liberté de conscience contribue à une émancipation personnelle à même de forger des citoyens libres, prêts à confronter les points de vue sans à priori. D'ailleurs, discuter c'est accepter l'autre sans perdre son sens de l'analyse et son esprit critique.

• **Tolérance :** la conception des différences comme un enrichissement social favorise le dialogue. Les contenus devraient contribuer à former des personnes respectueuses des particularités et des choix de chacun, éprises de paix et de générosité, de justice sociale et de dignité humaine, ouvertes au changement et à la remise en question.

• **Ouverture :** l'ouverture sur le monde incite à une constante remise en question étant donné que les avancées technologiques et humaines s'accélèrent. Dans cette mouvance, les contenus doivent réagir et s'adapter. Développer l'aptitude de l'autonomie face à l'enrichissement des savoirs qui reste ainsi l'un des réflexes à cultiver chez l'apprenant.

Cela dit, une nouvelle génération de manuels pourrait adopter des configurations souples et multiformes. C'est pour cela que le manuel est appelé à entretenir une profonde liaison avec les multimédia qui présentent de nouveaux modes de communication et d'interaction. Cette complémentarité se traduit par la conception de manuels joints à des cd-rom et des didacticiels qui convertissent le contenu imprimé en version multimédia, donc audiovisuelle nécessairement plus attractive et propice à véhiculer des messages d'ouverture civilisationnelle et culturelle. Le manuel peut donc se métamorphoser en lieu de convergence des formes et des contenus didactiques qui respecte une organisation éclectique, une progression modulaire et un projet éducatif centré sur la réalité socioculturelle marocaine.

## Conclusion

En définitive, Le parcours scolaire doit viser une pédagogie de l'épanouissement donnant à chacun les moyens de développer ses aptitudes personnelles. La finalité assignée à l'enseignement est de concourir à la réalisation d'un projet sociétal démocratique et moderniste fondé sur la consolidation de la personnalité marocaine et ses symboles civilisationnels, loin de tout renfermement identitaire et/ou racial. Tout en dotant les apprenants de compétences solides à actualiser en permanence, les manuels scolaires devraient refléter notre engagement en faveur des valeurs universelles de l'ouverture culturelle et religieuse, du dialogue et de l'acceptation de la différence, de la tolérance et du respect de l'Autre.

# LES MANUELS SCOLAIRES
# COMPTE RENDU DE LECTURES

*Tarik LAKHAL*
*Chercheur en Economie de l'Education*

## Résumé

Ce compte rendu essaie de faire la synthèse des livres suivants :

- RICHAUDEAU François, « ***Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*** », UNESCO, 1986, 289 p.
- GINSBURGER - VOGEL Yvette (Dir). « ***Des manuels pour apprendre*** », Rencontres pédagogiques N° 23, INRP, 1988, 125 p.
- HUOT Hélène, Dans la jungle des manuels scolaires, Editions Seuil, 1989, 203 p.
- CHOPPIN Alain, Manuels scolaires : histoire et actualité, Editions hachette, 1992, 203 p.

A partir d'une lecture de ces ouvrages, nous tenterons de donner une définition claire du manuel scolaire et d'identifier ses fonctions, ses catégories et sa typologie. Nous mettrons l'accent, également, sur la conception des manuels scolaires et les recherches qui s'y rapportent, ainsi que sur la manière de lire un manuel scolaire.

## 1) Introduction

A tous les niveaux de l'enseignement et dans toutes les matières, les manuels scolaires ont connu des transformations importantes suite à l'évolution de trois sphères étroitement interdépendantes :

**Sur le plan économique :** l'extension de la scolarité et le prolongement de la durée des études ont entraîné pour les familles l'augmentation des dépenses nécessaires à l'acquisition des manuels scolaires. Une meilleure manière de réduire ces dépenses est la réduction des prix de revient de ces ouvrages et la coopération entre les nations de cultures voisines.

**Sur le plan pédagogique :** la manière dont un manuel scolaire est conçu affecte la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens. Sa structure dépend de la pédagogie qui y est mise en œuvre (directive, semi-directive, individuelle ou collective) et influence considérablement la relation maître-élève.

**Sur le plan social :** dans les pays en développement, l'utilisation du manuel scolaire signifie pour les élèves le passage d'une culture orale à une culture écrite. Cette dernière implique le choix d'une langue officielle différente de la langue vernaculaire qui a façonné durant les premières années de l'enfance la personnalité de l'enfant.

## 2. Définition, fonctions, catégorisation et typologie des manuels scolaires

Il s'agit dans un premier lieu de définir le manuel scolaire. Cette définition nous permettra, dans un second lieu, de mettre en exergue ses fonctions, ses catégories et sa typologie.

### 2.1 Définition du manuel scolaire.

Le manuel scolaire se définit selon (RICHAUDEAU, 1986) comme suit : « Un manuel scolaire est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté ».

### 2.2 Les catégories de manuels scolaires

On distingue généralement :

- **Les ouvrages présentant une progression systématique** suivant des critères tels que la valeur de l'information, l'adaptation à l'environnement et à la situation culturelle et idéologique, l'accessibilité de cette information, et la cohérence pédagogique. Il s'agit là des manuels scolaires proprement dits (les textes programmés) ;
- **Les ouvrages de consultation et de référence** qui proposent un ensemble d'informations et auxquels les élèves et les enseignants peuvent se référer selon leurs besoins.

### 2.3 Les fonctions du manuel scolaire

Les fonctions des manuels scolaires peuvent être définies à partir des objectifs généraux, ou des modes de fonctionnement pédagogiques :

➢ **Si l'on part des objectifs généraux on peut distinguer trois points de vue :**

**1-** *Le point de vue scientifique* reflète à la fois un certain nombre de connaissances, et une certaine idéologie de la connaissance (par exemple : une certaine conception de l'histoire, etc.) ;

**2-** *Le point de vue pédagogique* renvoie à une conception de la communication adulte-enfant ;

**3-** *Le point de vue institutionnel* se réfère à l'organisation du système scolaire (par discipline, niveau,etc).

➢ **Si l'on part des modes de fonctionnement pédagogique on distingue trois fonctions essentielles :**

**1-** Une fonction d'information ;

**2-** Une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage ;

**3-** Un guide de l'enfant, ou de l'adulte dans son appréhension du monde extérieur, l'élaboration des connaissances et la maitrise de sa propre expérience.

### 2.4 Typologie des manuels scolaires

Selon CHOPPIN, ( 1992), il existe deux types de livres scolaires : Les livres scolaires au sens propre et les livres qui ont acquis, par la suite, une dimension scolaire.

- Pour ce qui nous intéresse, on distingue plusieurs catégories **des livres scolaires** (les manuels, les éditions classiques, les ouvrages de référence et les livres parascolaires), suivant la fonction qui leur est assignée dans le processus de formation (le manuel du maître et de l'élève, les livres de l'enseignement individuel ou de l'enseignement collectif, les manuels contraignants ou les manuels « ouverts ») ;
- Les manuels et les supports pédagogiques qui les accompagnent (guides pour les enseignants, cahiers d'exercices,…) **sont les utilitaires de la classe et se rapportent à**

**une discipline, à un niveau, à une classe, voire à une section donnée**. Ils se réfèrent à un programme précis. Ils présentent à l'élève le contenu de ce programme selon une progression clairement définie, et un usage à la fois collectif (dans la classe) et individuel (à la maison).

## 3. Comment lire un manuel scolaire ?

Répondre à cette question renvoie à d'autres questions comme : Sur quels critères faut-il se baser pour choisir entre les différents ouvrages qui portent sur une même matière et un même niveau ? Comment cet outil commun peut-il convenir à un public hétérogène ? Quand il s'agit de différencier les démarches pédagogiques, comment concevoir qu'un même document soit profitable à tous ? Comment trouver dans un manuel la souplesse d'utilisation nécessaire à une différenciation des pratiques pédagogiques ?

Les différents modes de fonctionnement d'un manuel dépendent du public concerné. *En fonction des conditions d'utilisatio*n, on peut repérer la place qu'on *assigne au manuel* et les modes de fonctionnement que l'on privilégie. En effet, selon que l'on demande à l'élève de faire *un usage personnel* du livre scolaire hors de la classe ou que l'on l'utilise collectivement en classe, *les compétences exigées de l'élève ne sont pas exactement les mêmes*.

Au moment du choix des manuels par les enseignants, l'examen des sommaires ou des plans, de la répartition quantitative des notions clés et de la structure des différentes rubriques constitue un élément de comparaison intéressant.

Les activités de classe permettent de s'attarder sur des mots particulièrement importants dont on souhaite que les élèves possèdent une définition précise.

Qu'il s'agisse des couleurs ou de la typographie, les manuels représentent un savant dosage de toutes les techniques visualisant la structure et les hiérarchies du discours.

La compréhension des symboles présentés au début du livre scolaire est une condition de sa bonne *utilisation*.

Les manuels constituent des outils intéressants pour initier les élèves à rechercher des informations. La pratique répétée des exercices leur permet de tirer profit de la richesse de ces informations.

## 4. La conception des manuels scolaires

Dans cette section, nous allons présenter les évolutions qui ont marqué la conception des manuels scolaires et les compétences nécessaires à leur production. Nous évoquerons, ensuite, les principes de base de leur présentation et de leur discours.

- **L'évolution des modèles didactiques**

Le concepteur du manuel scolaire doit nécessairement élaborer une panoplie d'outils pédagogiques . Pour ce faire deux options sont possibles :

➢ La première option consiste à diversifier les outils pédagogiques qui accompagnent et complètent le manuel scolaire (livres d'exercices, fascicules divers…). Cette option accorde au manuel un rôle central dans le pocessus enseignement apprentissage. Mais son coût est élevé.

➢ La deuxième option consiste à intégrer dans le manuel scolaire l'essentiel des outils pédagogiques. Cette option est économique mais présente plusieurs inconvénients.

- ## L'évolution de l'aspect matériel du livre scolaire

La généralisation des nouvelles techniques d'impression (offset, héliogravure) réduit considérablement les coûts de production d'un manuel scolaire. La part de l'iconographie (image) représente en moyenne 50% de son contenu. Le recours à la quadrichromie y est très fréquent.

- ## Les conditions déterminant la production d'un manuel

Dans l'élaboration d'un manuel scolaire, on tient compte de plusieurs facteurs dont :

**Les facteurs institutionnels :** Faut-il un manuel pour chaque discipline et chaque niveau ou un manuel utilisable à des niveaux d'enseignement différents ? Pour répondre à cette question, il faut décider d'abord si le manuel doit être essentiellement un outil d'enseignement (pour le maître), ou l'apprentissage (pour l'élève), ou les deux à la fois.

**La qualification des maîtres :** La qualification des enseignants et la pédagogie à laquelle ils ont été formés sont des facteurs déterminants dans la conception d'un manuel scolaire.

**Contexte idéologique et conception pédagogique d'ensemble**

Bien qu'il soit difficile de répondre aux questions qui suivent, il est important de leur accorder une attention particulière lors de la conception et la réalisation des manuels scolaires.

**1-** Quel type de comportement veut-on favoriser chez l'apprenant d'une manière prioritaire ? Faut-il favoriser l'acquisition d'une connaissance de base, d'un savoir-faire immédiatement réinvesti dans la vie quotidienne ou le développement des facultés créatrices ?

**2-** Souhaite-t-on favoriser les différenciations régionales et individuelles ou, au contraire, développer, en premier lieu, la constitution et le renforcement d'une identité nationale ?

**3-** Quel type de rapport souhaite-t-on entretenir avec les pays voisins?

- ## La présentation d'un manuel scolaire

**Huit principes de base régissent la présentation d'un manuel scolaire :**

**1er principe :** Attirer le regard du lecteur. C'est pour cela qu'il est souhaitable de placer toujours les titres des chapitres en haut de page ;

**2ème principe :** Le regard du lecteur est attiré par ce qui est visiblement fort et gras. Ainsi, les titres et intertitres sont souvent composés dans le gros corps ;

**3ème principe :** Mettre en valeur des **blocs typographiques** sans jouer sur leur corps ou leur graisse, mais simplement en les faisant ressortir par le jeu des blancs qui les entourent ;

**4ème principe :** La mise en page efficace est caractérisée par une économie de moyens. Elle refuse l'utilisation de plusieurs styles, corps et graisses de caractères sur une même page, voire dans le même ouvrage ;

**5ème principe :** Le lecteur recherche en priorité les informations dont il a besoin en haut des pages et à droite des pages de droite ;

**6ème principe :** Plus une illustration est grande, plus elle attire l'attention du lecteur sans dépasser la limite de pleine page à fond perdu.

**7ème principe :** une illustration en couleur attire plus l'attention qu'une illustration en noir.

**8ème principe :** les 6ème et 7ème principes peuvent être atténués, parfois même contredits,

par le maniement intelligent du 1er, 3ème et 4ème principes. Exemple : une illustration placée seule avec son commentaire sur une page blanche frappera plus que plusieurs en couleur.

- **Les langages du manuel scolaire.**

Les rapports entre écriture, lecture, et mémorisation sont essentiels. Le degré de mémorisation par l'élève d'un texte ou d'un concept est le meilleur critère de l'efficacité pédagogique. les élèves mémorisent plus facilement les phrases cohérentes, logiquement enchaînées et bien visualisées.

Les bases de **«l'art de la mémoire» et de la rhétorique :** Un des moyen pour faire apprendre des mots ou des concepts nouveaux aux élèves consiste à appliquer l'intuition d'un «art de la mémoire» qui est l'une des cinq branches de la « rhétorique » (la science antique de l'éloquence). Ces méthodes sont confirmées par la psychologie expérimentale moderne qui a établi que la mémorisation obéit aux deux principes suivants :

Le premier principe est un principe d'ordre. Il concerne l'enchaînement logique des concepts à mémoriser (le fil conducteur).

Le deuxième principe a trait à la visualisation des concepts, chaque fois que c'est possible, par une « image mentale », ou une image concrète (voir l'illustration).

**Le test de closure, le contrôle des textes scolaires et l'étalonnage des formules de lisibilité :**

Le test dit « de closure » est employé pour mesurer la difficulté des textes destinés à être lus par des élèves. Il est utilisé également par les spécialistes de la lisibilité des textes pour étalonner ce qu'on appelle les formules de lisibilité. Ce procédé résulte des travaux de Wilson L. Taylor.

**Les ensembles rédactionnels :**

Les textes des ouvrages pédagogiques doivent être ***« structurés »***. Ils doivent mettre en valeur le passage d'un concept à un autre, d'une hiérarchie pédagogique à une autre. D'où la nécessité, au niveau de la rédaction, de découper chaque texte en éléments autonomes dits « ***ensembles rédactionnels*** ».

Aussi, faut-il enchaîner les phrases de façon à établir un « fil conducteur » qui facilite leur mémorisation en suscitant des processus d'association mentale. Ce fil conducteur peut être une histoire, une évolution chronologique, ou le scénario d'une bande dessinée.

**Le plan du manuel scolaire** doit prévoir des ensembles rédactionnels relativement courts, facilement repérables par l'élève. Il doit favoriser le développement de la «mémoire sémantique ».

Il découle de ce qui précède que les problèmes de lisibilité linguistique sont complexes et subtils. C'est pour cette raison que l'écriture pédagogique est considérée comme un art qui requiert talent et sensibilité .

## 5. La recherche sur les manuels scolaires

Les recherches sur les manuels scolaires se répartissent en trois grandes catégories :

- Il y a des recherches qui portent sur les diverses étapes de l'élaboration et la production d'un manuel (process-oriented researches) ;
- D'autres s'intéressent au produit en lui-même (product-oriented) ;

- Une troisième catégorie de recherches étudie la réception des manuels (reception-oriented researches).

### 5.1 Éléments pour un examen critique des manuels scolaires

L'analyse des manuels scolaires porte généralement sur quatre aspects : **le contenu, la communication, la méthode et l'aspect matériel.**

**1-** Le **contenu** peut être appréhendé selon les axes socioculturel, idéologique, scientifique et pédagogique ;

**2-** L'analyse de la **communication** s'intéresse au sens de celle-ci, aux formes du message, à sa lisibilité et à sa densité ;

**3-** Du point de vue de la méthode, on se propose d'étudier l'organisation, l'utilisation et l'adaptabilité du manuel ;

**4-** Enfin, considéré comme objet matériel, le manuel est examiné des points de vue de sa robustesse, de sa maniabilité et de son coût.

Pour chacun de ces axes trois types d'indicateurs ont été établis :

**a)** Des indicateurs immédiatement perceptibles (les éléments qui peuvent être obtenus par une consultation immédiate du manuel) ;

**b)** Ceux qui nécessitent une quantification (analyse quantitative) ;

**c)** Ceux qui demandent une analyse qualitative plus poussée.

### 5.2 L'évaluation des manuels

L'évaluation critique des livres scolaires est aujourd'hui indispensable à cause de leur profusion dans presque toutes les disciplines et à tous les niveaux. Elle est également nécessaire pour leur amélioration et leur promotion. Elle vise aussi a contrôler l'accès au marché des livres qui ne sont pas conformes aux programmes ou qui ne répondent pas aux normes institutionnelles. Toutefois, les tentatives de constituer des grilles d'évaluation susceptibles de s'appliquer à tous les manuels se heurtent à trois difficultés :

- La spécificité disciplinaire ;
- La méconnaissance de l'utilisation réelle des manuels, c.à.d. l'usage qu'en font les enseignants et les élèves en classe et hors de la classe ;
- La carence d'outils d'investigation.

Pour remédier à cette situation on recourt souvent à :

- Une évaluation administrative qui est aujourd'hui combattue par les enseignants et les éditeurs ;
- Une évaluation par des experts indépendants ;
- La formation des enseignants pour leur permettre de s'approprier les instruments d'élaboration et d'évaluation des livres scolaires. Cette formation associerait chercheurs, auteurs, et éditeurs.

### 5.3 Les publications

- Les études qui portent sur les manuels scolaires sont en plein essor : Elles se répartissent selon deux perspectives complémentaires :

- La première vise, dans un souci de pragmatisme, à étudier les manuels scolaires en usage pour vue de les adapter aux évolutions du monde contemporain et aux attentes d'un public de plus en plus large et diversifié ;
- La seconde, plus réflexive, cherche à dégager de l'étude des anciens manuels un éclairage historique, notamment pour appréhender l'évolution de nos sociétés, pour relativiser les pratiques actuelles ou pour définir des critères d'analyse pertinents.

Il existe de par le monde des centres qui consacrent l'essentiel, sinon la totalité de leurs activités à la recherche sur les manuels scolaires (voir tableau ci-dessous).

| Pays | Institut de recherche |
|---|---|
| **Allemagne** | L'institut Georg-Eckert a dominé la recherche européenne (analyse comparative, questions méthodologiques et recherches sur l'évaluation) |
| **États-unis** | L'université d'Urbana (illinois), siège du Journal of Curriculim Studies |
| **Suède** | Deux centres : l'institut de recherche d'härnösand publie le périodique Spov, et l'Université de Göteborg développe depuis 1990 le programme de recherche Europe and the Textbook |
| **Royaume-uni** | Le colloquium of textbooks, schools and society (swansea) vise à promouvoir des études interdisciplinaires sur les livres de classe, et publie la revue paradigm |
| **Estonie** | L'université de Tartu s'est consacrée à la constitution d'instruments visant à mesurer la lisibilité et l'efficacité de ces ouvrages. |
| **Japon** | Le centre de recherche sur les livres scolaires de Tokyo vise essentiellement à aider les auteurs et les utilisateurs de manuels à évaluer la production scolaire, et aussi des analyses comparatives internationales |

- **Une documentation difficilement accessible :** Le cloisonnement de nature disciplinaire (didactique, sociologie, pédagogie,…) et géographique a conduit à une production scientifique certes abondante, mais trop souvent redondante, lacunaire, voire obsolète. Ce qui nécessite une coopération afin de capitaliser, promouvoir et orienter les recherches.

➢ **Pour capitaliser les recherches sur le manuel scolaire,** la première démarche consiste à inciter chaque pays à capitaliser ses propres publications. Cela suppose la constitution de banques de données bibliographiques (exemple : EMMANUELLE 5 élaborée par l'Institut National de Recherche Pédagogique) ;

➢ **La promotion et l'orientation de ces recherches passe par la** connaissance réciproque des travaux effectués dans les différents pays. Cette connaissance permettra de définir, au niveau national et international, des stratégies de recherche cohérentes, de limiter la redondance des travaux universitaires et de privilégier les études qui portent sur des aspects les moins étudiés des manuels ou qui ne sont pas du tout étudiés.

A cet égard, on peut évoquer des initiatives récentes telles que :

- **Le Programme Intelligence de l'Europe. Ce programme** vise le développement d'un réseau scientifique et informatique pour le repérage et la sauvegarde des manuels anciens, et la facilitation des échanges scientifiques.
- **L'Association internationale de recherche sur les manuels scolaires (International Society for Pedagogic Text Research and Promotion of Textbooks).** Elle a un but non lucratif et se destine essentiellement à l'amélioration, par la recherche de l'information, de la qualité et de l'utilisation des livres scolaires. Elle cherche à savoir si les manuels en usage sont adaptés aux capacités d'apprentissage, aux centres d'intérêt et aux besoins de la jeunesse.

## 6. Conclusion

En guise de conclusion, et après avoir défini les manuels scolaires, nous avons soulevé des questions susceptibles de faciliter la lecture d'un manuel. Par la suite nous avons montré la complexité croissante de concevoir un manuel scolaire, tout en mettant l'accent sur la présentation et les langages d'un manuel. Nous avons également mis en exergue les recherches sur les manuels scolaires. Ces éléments nous permettent d'appréhender les principaux points de jonction entre les manuels scolaires, le système éducatif, et la société dans ces rapports avec l'Ecole afin de :

- Rendre les **enseignants** capables d'utiliser les manuels comme des outils d'apprentissage ;
- Former les **décideurs** pour sélectionner en fonction des spécificités locales, déterminer, réaliser et mettre à disposition du système éducatif des ouvrages originaux ;
- Former des **réalisateurs** capables de concevoir, d'écrire et de produire les manuels les plus adaptés aux meilleures conditions.

**Cahiers de l'éducation et de la Formation**
Publication périodique triannuelle

**Directeur responsable**
Abdellatif El MOUDNI

**Directeur de rédaction**
Hamani AKEFLI

**Comité de rédaction**
Abdellatif EL FARIBI, Nassereddine HAFI, Azzedine KHATTABI, Abdellatif EL MOUDNI, Driss EL YACOUBI, Driss KATTIR, Abdelhak MOUNCIF

**Secrétaire de rédaction**
Omar EL AZAMI EL IDRISSI

**Editeur**
Conseil Supérieur de l'Enseignement

**Rédaction, administration et abonnements**
Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6535,
Rabat-Instituts
Tél : 05 37.77.44.25 - Fax : 05 37.77.46.12
E-mail : dafatir@cse.ma

**Conception, réalisation et impression**
Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43 - Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almadariss.ma - Site web : www.almadariss.ma

**Distribution**
Sapress



Dépôt Légal : N° 0120 PE 2009
Dossier de presse : 22/09
ISSN : 0955 - 2028

Royaume du Maroc



Conseil Supérieur de l'Enseignement

# دفاتر التربية والتكوين

# Cahiers de l'éducation et de la formation

DOSSIER

## Le manuel scolaire et les supports pédagogiques

N° 3

Septembre - 2010

**Dossier :**

- Le manuel scolaire : Quelle utilisation ?
- Le manuel scolaire à l'école primaire : effets et limites
- Le manuel de français et la problématique du texte
- Le manuel comme outil de l'enseignement des valeurs
- Les manuels scolaires: compte rendu de lectures
- Le manuel scolaire et les auxiliaires pédagogiques (en arabe)
- Conception et élaboration du manuel scolaire : quels critères ? (en arabe)
- Evaluation du manuel scolaire : questions préliminaires. (en arabe)
- Evaluation des manuels scolaires : normes et choix institutionnels (en arabe)
- Technologies de l'information et de communication : point de vue (en arabe)
- Le paradoxe du manuel scolaire : production des savoirs scolaires ou reproduction des valeurs et de l'idéologie sociale (en arabe)

15 dh درهما